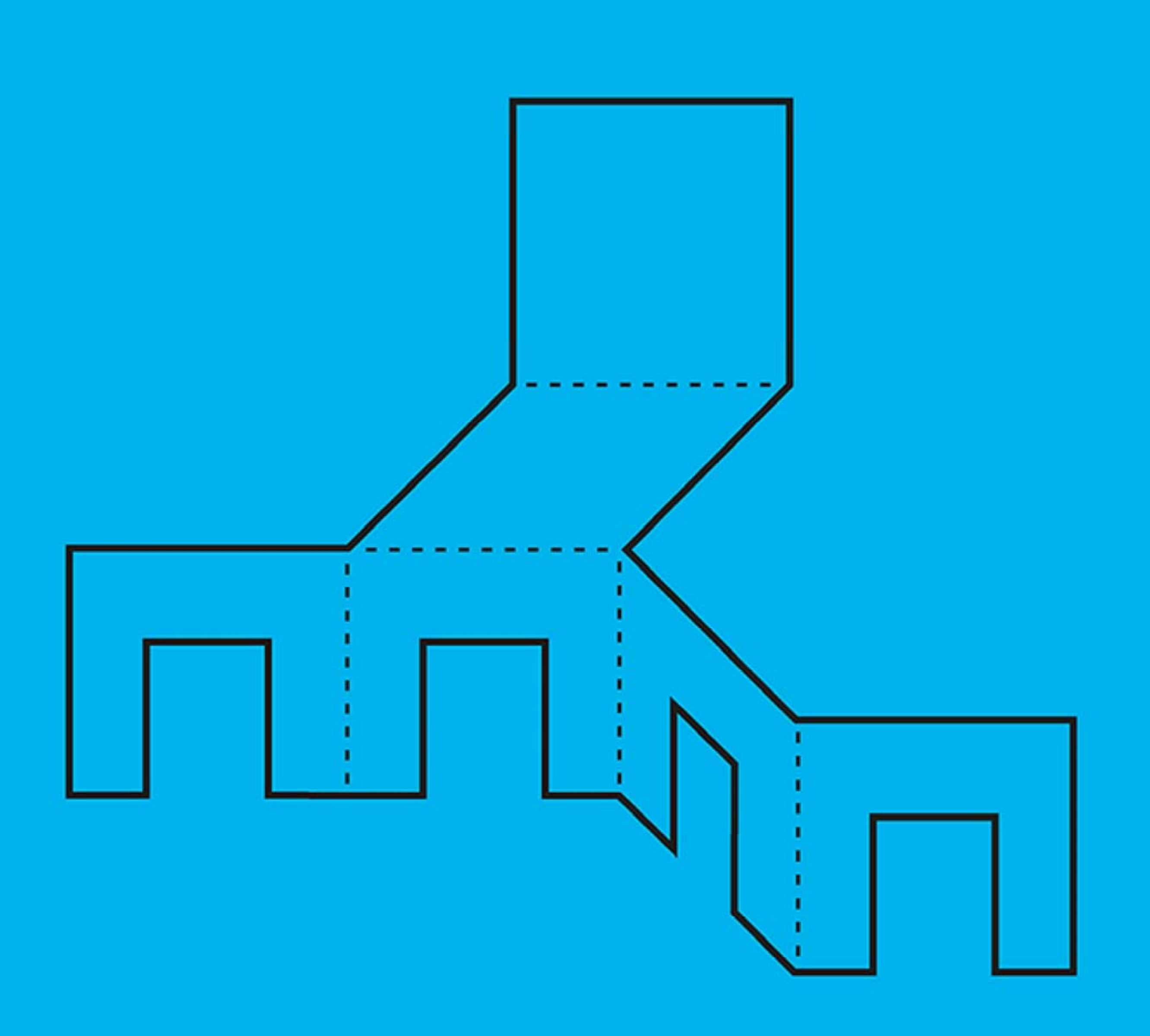
Residencias de arte en la escuela




CATARATA

Eva Morales Gómez (ed.)

Esto lo hago yo

RESIDENCIAS DE ARTE EN LA ESCUELA



Colección arte + educación
Dirigida por María Acaso







Primera edición: noviembre de 2020

Diseño de cubierta: Christian Fernández Mirón

Edición de textos: Eva Morales Gómez, 2020

ISBN (Catarata): 978-84-1352-117-6
ISBN (CMCV): 978-84-482-6508-3
Depósito legal: M-28.815-2020
Thema: AB/JN/4Z-ES-F

Impreso en Artes Gráficas Coyve

Índice

Capítulo 1

Esto lo hacemos todas. Cuando el arte y la educación van de la mano

Eva Morales Gómez y José Luis Pérez Pont

"Esto lo hago yo" es una frase que escuchamos habitualmente las mediadoras culturales y arteducadoras cada vez que alguien quiere minusvalorar una obra de arte. El valor artístico se otorga en función del virtuosismo técnico: cuanto más complicada sea de realizar una obra, más valor le damos. Pone en el centro el producto final y no se para a pensar en el proceso que ha llevado a materializar dicha obra.

Sin embargo, el giro educativo (Rogoff, 2008) que se ha dado en las instituciones culturales a nivel internacional desde hace más de una década le ha conferido otro significado a estas palabras. En los centros de arte de todo el territorio español han proliferado las residencias de artistas y creadoras en instituciones educativas, principalmente colegios e institutos. Este tipo de programas precisamente da una importancia central al proceso frente al resultado, buscando una participación más directa por parte de la infancia y juventud en la creación contemporánea. Así, las y los docentes y el alumnado pasan de ser espectadores, a ser productores directos de la creación. Del mismo modo, las artistas vertebran sus creaciones desde lo pedagógico y entienden el arte como herramienta para el aprendizaje multidireccional. Un formato que

trasciende la forma habitual de relacionarse del arte y la escuela, donde la creación artística pasa de producirse en centros de arte a hacerlo en contextos educativos.

En este libro queremos hacer un recorrido por algunas de estas residencias que se han producido en el contexto español en la última década: unas continúan activas, algunas se han transformado en otros programas y otras han concluido. Desde el principio han surgido ciertos interrogantes relacionados con estas residencias: ¿cómo aparecen? ¿A qué necesidad o problemática están respondiendo? ¿Cuáles son los aprendizajes que surgen de estos programas? ¿Qué tipo de transferencias se producen entre las instituciones culturales y educativas? Nuestro objetivo es realizar un mapeado para aproximarnos a este formato de producción cultural y tratar de responder a estas y otras cuestiones que han surgido de un formato con tantas complejidades.

Es imposible hacerlo de manera exhaustiva ante la cantidad de programas que se han realizado y continúan haciéndolo. Con nuestra selección hemos buscado una representación de la propia pluralidad de estos programas al mismo tiempo que un equilibrio territorial.

Quizá la principal característica de estas residencias es la variedad de agentes que actúan en ellas. La acción colectiva de creadoras, docentes, alumnado, mediadoras y gestoras es lo que hace de las residencias experiencias más ricas, complejas y transformadoras. Son sus voces las que queremos recopilar en esta publicación, que ellas mismas narren sus experiencias en los programas o proyectos en los que han participado.

Hemos contado con las voces de las mediadoras y gestoras (como gestantes de estos programas) de los programas "EN RESiDENCiA", "Levadura. Programa de residencia de creadoras en escuelas", "Una artista viene a vernos", "Intraescolar" y "Resistències artístiques. Procesos artísticos en entornos educativos". Todas ellas aportan una visión general de estos programas, que nos permiten indagar en su estructura y reflexiones. También hemos recogido un diálogo entre las y los mediadores, docentes, familias y creadores "Periferias escolares", un texto

polifónico donde se refleja perfectamente la diversidad que albergan estos programas. Finalmente hemos querido escuchar las voces de las propias creadoras en la residencia de *Antropoloops. La remezcla en la escuela*, proyecto realizado en el programa "Claves. Residencia de jóvenes músicos en escuelas", y *María va a la escuela*, proyecto de las residencias de "Aquí trabaja un artista". Ellas nos muestran la complejidad que se produce entre la creación contemporánea y el contexto escolar, un encuentro que desemboca en un aprendizaje común.

Este libro está dirigido y pensado principalmente para aquellas personas interesadas en el ámbito del arte y la educación en general, pero de forma particular para las y los creadores, arteducadores, docentes y gestores culturales. Está orientado a situar estas prácticas en el territorio, a mostrar su diversidad y a establecer unos lugares comunes que se producen en todos los programas: el proceso de creación como eje central por encima del resultado; el arte como herramienta de aprendizaje y no un objeto que se contempla; y el acto de crear como un proceso colectivo y no solo individual. Porque esto lo hacemos todas.

BIBLIOGRAFÍA

ROGOFF, I. (2008): "Turning", *E-flux Journal,* 0, noviembre.

Capítulo 2
De la visita al proyecto. La transformación de las relaciones entre arte y escuela

Eva Morales Gómez

> El extrañamiento, el misterio, lo excitante y lo inesperado se han revelado como cuestiones clave para la producción de conocimiento desde la educación y el arte [...]. Se trata de indagar en lo que no sabemos abiertos a lo imprevisto, a través de formas de pensar y lenguajes más próximos a lo complejo, y que trabajan desde la idea de que el conocimiento no es algo controlado ni restringido, ni el arte es una cosa que se hace, sino una forma de hacer.
>
> David Lanau

Jueves, tres de la tarde, en un aula de una escuela de primaria. Hoy toca Plástica y todo el alumnado ha llevado unos rollos de papel higiénico, como pidió el profesor. Sentados[1] en sus pupitres sacan sus pegamentos, tijeras y rotuladores. El profesor va repartiendo a cada estudiante un pincel junto con un platito de témpera (cada alumna o alumno elige el color que quiere), un poquito de algodón, unas cartulinas y unos ojos móviles. Con todos los materiales dispuestos en las mesas, el profesor va dando las indicaciones y pasos que cada estudiante debe dar.

1. Se utilizarán de forma indistinta el género femenino y el masculino para referirnos a las/los agentes que participan en estos programas.

Primero pintan el rollo del papel y lo dejan secar; mientras tanto, en las cartulinas van recortando figuras geométricas: un triángulo pequeño, unos óvalos. Una vez seco el rollo y con las cartulinas recortadas, se disponen a pegarlas, haciendo unas orejas y patas de conejo y una pequeña nariz. Además pegan los ojos y para terminar dibujan unos bigotes y una boca. Ya tienen unos simpáticos conejitos que regalarán a sus papás por el Día del Padre. Justo suena la campana a las cuatro de la tarde, y ya ha terminado la jornada escolar. En apenas una hora han realizado una manualidad donde el grado máximo de creatividad ha sido el momento en que cada estudiante ha elegido el color con el que pintar su conejito.

Esta es la forma habitual de trabajar la educación artística de las aulas, donde lo importante es aprender unas destrezas técnicas e instrumentales y seguir unos pasos concretos para terminar haciendo un producto en el que lo que prima y se valora es que se parezca al original. Este tipo de actividades y de trabajo, ya referidos en el libro *La educación artística no son manualidades*, nos alejan de entender la creación contemporánea como algo complejo y procesual.

Sin duda, todos estos aprendizajes pueden caer en lo anecdótico si no vienen acompañados de un proceso que los dote de profundidad, una relación directa que les provea de un carácter intelectual para poder pensar sobre nuestro mundo. Las actividades manuales son importantes, con ellas adquirimos destrezas motrices, pero no pueden ser los ejes vertebrales; es necesario descentrarlas y acompañarlas de un trabajo que nos permita generar modos de pensar, de relacionarnos, que nos ayude a comprender nuestro contexto y entorno.

Miércoles, diez y media de la mañana. Un grupo de escolares entra por la puerta de un museo donde una educadora los espera. Busca a la docente del grupo y se presenta, les da la bienvenida al centro y les pide que la sigan hasta el centro del *hall* de entrada. Les indica que se pongan en círculo para que todas puedan verse las caras y, a través de preguntas, comienza a explicar dónde están, las normas del museo y en qué consistirá la visita que van a realizar.

Una vez realizada la introducción se disponen a recorrer la exposición donde verán unas cinco o seis obras. Todas ellas se trabajan con la misma fórmula que la educadora ha utilizado en la presentación: ella va planteando preguntas que las estudiantes contestan y así van descubriendo las obras que contemplan, una forma de descubrimiento guiado. Después de verlas, bajan al taller educativo y realizan una manualidad en torno a la temática que han trabajado. Las temáticas van desde conocer a un autor o un movimiento artístico hasta saber qué es un retrato o un paisaje. El tiempo total aproximado que han pasado el alumnado y su docente en la institución cultural es de unas dos horas y media en el mejor de los casos. Los escolares se irán del museo y volverán al año siguiente a disfrutar de otro recorrido, y realizarán otra manualidad, donde la metodología será una réplica exacta de la de este año, pero cambiando el contenido. La educadora del museo repetirá esta visita cientos de veces a lo largo de un curso.

Prácticas macro y prácticas micro

La escena del museo que acabamos de contar es algo que he vivido cientos de veces como mediadora en distintas instituciones culturales, al igual que he realizado cientos de manualidades, como docente y como estudiante, desde infantil hasta secundaria, así como en algunas asignaturas de Bellas Artes. Este tipo de prácticas desde Pedagogías Invisibles las hemos denominado *prácticas macro*: son aquellas que se realizan principalmente dentro de las instituciones y que atienden a un gran volumen de público (habitualmente, grupos en torno a 25 participantes o más) durante un tiempo limitado (entre una y dos horas y media). Las relaciones con los diferentes públicos son puntuales, por lo que la generación de vínculos es difícil. Los formatos habituales son precisamente actividades como la que acabamos de narrar, es decir, talleres y visitas para escolares, familias, infancia y juventud, o a un público general. Se trata de un tipo de actividad que, una vez diseñada, se replica de forma

sistemática con un gran número de grupos, y siempre está supeditada a las exposiciones (Pedagogías Invisibles, 2019).

Esta ha sido casi siempre la forma tradicional en que la infancia se ha relacionado con el arte y la creación dentro de las instituciones culturales; una relación basada en ser espectadores de las producciones artísticas. Educar a este espectador o futuro espectador potencial ha sido uno de los objetivos prioritarios que se ha mantenido desde las instituciones culturales porque, dentro de las lógicas productivistas, lo que se espera es que los museos se llenen de visitantes. Estamos acostumbrados a que los destinatarios de los programas educativos de los centros de arte tengan un rol pasivo: son consumidores, meros receptores de una información ya procesada. Como hemos visto antes, el papel activo de la infancia en estos contextos suele estar relacionado con las manualidades o la reinterpretación de grandes obras de los maestros, y esta forma de actuar se da no solo en los centros de arte, sino también en los contextos de educación formal.

Sin embargo, frente a estas prácticas macro, se han ido dando y sosteniendo una serie de *prácticas micro*: son aquellas en las que se trabaja a través de proyectos concretos y que implican a un número más reducido de personas durante un tiempo prolongado, en varias sesiones o momentos. Suelen ser programas con formatos innovadores que posibilitan relaciones más horizontales y orgánicas de coproducción. En estas prácticas se diseñan experiencias únicas en las que no se reproducen de forma sistemática las mismas acciones o actividades educativas. Cuando se dan dentro de las instituciones, no están supeditadas a los tiempos de la programación expositiva, sino que tienen sus propios ritmos y atienden a sus propias necesidades. Buscan una implicación y relación en el trabajo con comunidades y territorios (Pedagogías Invisibles, 2019).

Dentro de estas prácticas micro, se enmarcan las residencias de artistas y creadoras en escuelas. Consisten en que una artista trabaja durante un tiempo determinado en un contexto educativo, habitualmente con un aula, una docente y su alumnado, pero también puede producirse

con varias clases e incluso puede haber proyectos que impliquen a toda la comunidad educativa.

Una aproximación histórica

Sin la pretensión de realizar un análisis exhaustivo sobre cuándo y cómo surgen las residencias de artistas en escuelas, sí nos parece importante hacer una revisión sus antecedentes nacionales e internacionales. Las primeras iniciativas que encontramos se enmarcan dentro de la pedagogía Reggio Emilia, a finales de la Segunda Guerra Mundial. En este enfoque pedagógico, su creador, Loris Malaguzzi, proponía introducir a un artista en el aula con la función de poner en duda lo preestablecido en la pedagogía tradicional, alterando las metodologías habituales en las que la o el docente es un mero transmisor de contenidos y una figura de orden. Tenemos que esperar hasta al inicio de la década de los setenta en EE UU para que comiencen a popularizarse programas de residencias en escuelas, algunos de los cuales aún se mantienen en activo en varios estados, como el "Artist in schools", promovido por United Arts Council del condado de Wake (Carolina del Norte), que lleva nada menos que 41 años de recorrido. Estos programas tienen diferentes formatos y objetivos: desde el acercamiento del arte a la infancia hasta el apoyo de creadores en el trabajo curricular de Matemáticas, Lengua o Educación Física.

Si observamos el panorama nacional, apenas encontramos iniciativas que sean apoyadas desde las Administraciones públicas. Existen algunos intentos por parte de centros educativos, como el CEIP Nuestra Señora de la Candelaria en Benagalbón (Málaga), que desde el curso 2006-2007 cuenta con una sala de exposiciones en el propio colegio y cada año invitan a artistas a realizar proyectos en el centro. O iniciativas personales como la del artista y docente Javier Abad, que dedica parte de su trabajo a la creación de instalaciones artísticas en escuelas infantiles, donde, a través del juego y la experiencia estética, busca no

solo el desarrollo motriz, sino también ampliar el lenguaje de expresión, fomentar las producciones de la cultura infantil y promover el conocimiento y la reflexión. O el programa "Cinema en Curs", impulsado por la asociación A Bao A Qu desde el año 2005, en la que, durante un año lectivo, un cineasta, una clase y su tutor se introducen en la producción cinematográfica y audiovisual; a través de talleres van elaborando cortometrajes que después se estrenan en teatros, cines, centros culturales, etc. Este programa, que se ha ido sosteniendo con ayudas y subvenciones, se desarrolla en la actualidad en distintas regiones de España como Andalucía, Cataluña, Euskadi, Galicia y Madrid, pero también ha dado el salto internacional y ha llegado a Argentina, Chile y Alemania.

Pero dentro de las residencias de artistas en escuelas nos interesan en particular los programas que se impulsan desde las instituciones culturales, y ahí la información es todavía más complicada de conseguir, ya que apenas existen archivos o memorias sobre las actividades educativas en estos espacios. En el ámbito internacional en su mayoría provienen del contexto anglosajón. Por ejemplo, en los años setenta nos encontramos que en la Whitechapel Gallery de Londres comienza un programa de residencias de artistas en escuelas, que continúa en la actualidad como "Artists in Residence", donde, además de trabajar con artistas, se ofrecen experiencias educativas fuera del aula, como visitar los estudios de las propias creadoras, así como la organización exposiciones en el museo (Amengual, 2014). También en los años setenta en el Guggenheim de Nueva York comienza el programa "Learning Through Art", puesto en marcha tras la retirada de la enseñanza de las artes en las escuelas públicas de la ciudad. Este programa, que lleva activo más de cincuenta años, está enfocado en reforzar el currículo de la educación primaria empleando el arte como herramienta, a través de una colaboración entre un artista y un educador del museo para el diseño de una serie de talleres integrados desde los que trabajar cualquier área, de Conocimiento del Medio a Matemáticas. Finalmente, volviendo a Europa, encontramos las "AIMS-Formation d'Artiste Intervenant en Milieu Scolaire", impulsadas

en Francia por la Fundación Edmond de Rothschild, que han estado en activo desde 2010 a 2019. Este programa consiste en una colaboración entre antiguos alumnos de la École Nationale Supérieure des Beaux-Arts (ENSBA), en residencia en las escuelas públicas de los suburbios de París, y se centra en el papel del arte como herramienta para la inclusión social y la educación.

En el territorio nacional, en 1996 encontramos a la fundación Yehudi Menuhin y su programa "MUS-E", que tiene su origen en Suiza en 1994. Un artista realiza talleres de música, teatro, danza o artes plásticas con escolares de primaria y secundaria, en los que se intenta que canalicen su creatividad, refuercen su autoestima y mejoren sus aprendizajes. Realizan un trabajo integral durante un curso completo y trabajan de forma coordinada con el claustro de profesores, incorporando estos talleres a la programación general anual del centro escolar. Este programa se ha implantado en once comunidades autónomas más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, y en más de once países de Europa. También en 1998, el Guggenheim de Bilbao, apenas un año después de su apertura, importa el programa de Nueva York antes citado, "Aprendiendo a través del arte", que continúa con la misma idea de llevar un artista al aula que apoye en las materias y los contenidos curriculares, con proyectos únicos diseñados para desarrollar las habilidades e intereses de cada grupo en particular.

Sin embargo, no es hasta ya entrada la década de los 2000 que las residencias de artistas en escuelas comienzan a expandirse por todo el territorio nacional. Una de las primeras residencias que comienzan en el curso 2006-2007, y que lleva ya 14 ediciones, es "Zona Intrusa", impulsada desde la Dirección de Cultura del Ayuntamiento de Mataró. Se desarrolla en el centro Mataró Art Contemporani junto con institutos de secundaria de esta ciudad. Este programa se presenta como un proyecto artístico y educativo que busca acercar el arte contemporáneo a los institutos para producir un espacio crítico de conocimiento y experimentación. Cada año una creadora ejerce de comisaria y selecciona una temática y un elemento intruso (desde un contenedor o un vagón hasta

un artista o un personaje de ficción) que se utilizan con un dispositivo detonador para generar un diálogo con el alumnado. Es precisamente en este programa donde se comienza a romper con la habitual relación entre artistas y mundo educativo. Ya no se trata de realizar un programa donde los artistas van a enseñar algo a la escuela, sino que se concibe como el desarrollo de un proyecto colectivo entre artistas, docentes y alumnado.

Un programa todavía por comenzar en el momento de escribir este texto es "Deslizar. Laboratorio de innovación a través del arte", impulsado por el Museo Nacional del Prado. Se inicia este curso 2020/2021 y unirá a artistas, investigadoras y educadoras de museos con docentes de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato, para elaborar conjuntamente recursos educativos que no solo aborden contenidos curriculares, sino también aquellos contenidos que se quedan en los márgenes.

Los enfoques de estos programas vertebran el cambio de las prácticas y de la intencionalidad de las residencias de artistas en escuelas. Si hasta el momento lo que habíamos observado era un paradigma donde las creaciones eran realizadas en exclusiva por artistas, que se acercaban a las escuelas a compartir sus conocimientos o a apoyar a las y los docentes, ahora pasamos a producciones realizadas desde la colectividad. Otro de los cambios fundamentales que traen estos nuevos programas es que casi siempre cuenta con el trabajo de una mediadora cultural, que permite y ayuda a generar otras formas de relacionarse entre creadoras, docentes y alumnado: facilita espacios de conversación, negociación y, en definitiva, de escucha entre todas. El aprendizaje ya no se basa, por lo tanto, en adquirir herramientas concretas o recursos, no se trata de aprender arte en sí mismo, sino de aprender sobre aspectos y conceptos de la vida desde la práctica artística. Las y los alumnos ya no son los únicos estudiantes, artistas y docentes también aprenden.

Al albor del crecimiento de este tipo de prácticas apoyadas desde los centros de arte, en los últimos años han comenzado a producirse

publicaciones e investigaciones centradas en las residencias de artistas en escuelas. Además, desde las propias residencias se han realizado algunas publicaciones documentando todo el proyecto, como, por ejemplo, la realizada en 2015 por la investigadora Mercedes Álvarez en el contexto del programa de residencias de artistas en escuelas realizadas en el centro de arte CA2M "Aquí trabaja un artista", que cuenta con financiación de la Fundación Daniel y Nina Carasso. En esta investigación se analizan las primeras residencias realizadas, con la intención de evaluar cómo y cuánto afectan estos procesos a los diferentes agentes que intervienen en ellos, y encontrar posibilidades de replicarlos. Otro ejemplo es el TFM de la arteducadora Laura Bañuelos "Residencias de artistas en escuelas. Espacios de aprendizaje compartido en el aula", presentado en 2018, donde realiza una comparativa entre "Aquí trabaja un artista" y el programa "Levadura" (ambos recogidos en esta publicación), con el objetivo de estudiar el potencial de este tipo de programas para la estrategia educativa de los centros de arte. La propia Fundación Daniel y Nina Carasso realizó en 2019 una evaluación de los programas de residencias que han impulsado, como "Claves. Jóvenes músicos en escuelas", que se formalizó en la publicación "Arte y Escuela. Recopilación de aprendizajes para potenciar la conexión entre las prácticas artísticas y la educación formal", coordinada por el colectivo Zemos98. No queremos dejar de mencionar la exposición, inaugurada en 2019 en el centro de arte contemporáneo de Barcelona Fabra i Coats, sobre los diez años del programa "EN RESiDENCiA", en la que se hizo una retrospectiva de los proyectos realizados hasta el momento.

Arte y escuela: intercambios, giros y aprendizajes

Cuando el arte y la educación se unen de forma activa e intencional, la complejidad surge de forma inmediata. Es una complejidad fértil que abona el aprendizaje, que provoca una retroalimentación mutua.

Cuando hablamos de arte y educación no nos estamos refiriendo a la educación artística, a adquirir destrezas manuales, a saber dibujar de forma fiel lo que ven nuestros ojos, recortar perfectamente por la línea indicada, reproducir volúmenes o realizar composiciones equilibradas y armónicas. Sin duda, estos son aprendizajes que nos pueden aportar placer y habilidades manuales, pero antes de la adquisición de estas destrezas nos interesa desarrollar habilidades cognitivas como manejar el pensamiento abstracto, la percepción, la creatividad… Pero también las no cognitivas, esto es, la capacidad de trabajar en equipo, la apertura a nuevas experiencias, la estabilidad emocional, el autoconocimiento.

Definitivamente, cuando hablamos de arte y educación nos referimos a un ámbito que desborda lo manual y que trabaja desde una concepción holística en relación con la persona, su entorno social y su contexto. No es centrarnos en la producción o reconocimientos de objetos, sino en el proceso, en ser parte del hacer, en un hacer que implica retos que afrontar, conflictos que resolver. Y en ese hacer es donde aparece el pensamiento y donde se van adquiriendo aprendizajes, pero sin pasos previos, sin resultados prefijados. Es un proceso donde se maneja la deriva, donde los errores son oportunidades, donde se trabaja desde lo que desconocemos tanto las creadoras como el alumnado y el profesorado. El arte pasa a ser una herramienta de acción y de transformación, y la educación se convierte en un proceso relacional de investigación y experimentación. La combinación de ambas produce un aprendizaje profundo, ubicado en lo inesperado y en la toma de conciencia de todo lo que no conocemos, que permite, precisamente, generar un nuevo conocimiento.

El giro fundamental que se ha dado en esta última década es que el aprendizaje deja de ser unidireccional para ser multidireccional, dándose incluso entre las instituciones culturales y educativas. Con la aparición de las residencias artísticas en escuelas, las instituciones pasan de mantener un contacto prácticamente clientelar, donde el museo se presenta como un espacio al cual hacer una salida escolar puntual una

vez al año, a ser un espacio que acoge y escucha. Los tiempos se ven alterados: de una visita que dura apenas unas horas a un proyecto de larga temporalidad.

Este tiempo prolongado conlleva, por un lado, momentos de escucha, en los cuales el museo pasa de ser un contenedor de obras de arte a un espacio para el desarrollo de prácticas en relación con su contexto. Por otro lado, se produce una apropiación espacial por parte de docentes y alumnado: el museo empieza a ser un entorno asiduo, del que ellas también son parte. Se comienza entonces a generar vínculos y ensayar otras formas de relación.

Esto facilita que se creen canales de flujos abiertos entre las instituciones que producen y participan de estos programas, donde se mezcla el conocimiento que se genera en las escuelas con el que surge en los centros de arte, propiciando mecanismos de porosidad en vez de estancamiento y opacidad. Las escuelas pasan de ser espacios de enseñanza a espacios de creación. Los centros culturales se convierten en un espacio de encuentro entre distintos productores culturales, que facilitan el giro en el papel de alumnado y docentes, que pasan de ser receptores a creadores. Esta visibilización del alumnado y sus docentes como productores culturales se realiza desde las instituciones culturales porque, como ya se ha mencionado, no es lo mismo visitar una institución que sentirse creadores dentro de sus recintos, compartiendo espacios de trabajo reales y legitimados con otros artistas.

Se rompe de igual forma el imaginario del artista-genio para entrar en la cotidianidad. La infancia pasa de relacionarse con obras de artistas que están solo en los libros de texto a conocer a artistas vivas con las que desarrollan un proyecto artístico que puede materializarse en objetos, video, instalación, performance, etc. Se realiza entonces el proceso inverso al habitual: primero se conoce a la artista y después se produce una obra. Acercamos así el arte a nuestro día a día: la artista se convierte en alguien de nuestro entorno cotidiano. Es precisamente esta cotidianidad donde inciden y permean estos programas, en llegar y romper con imaginarios para acercarnos a nuestro día a día.

Las artistas dan un giro conceptual en el que pasan de una práctica individual a una colectiva, donde el arte desborda la autoexpresión creativa y se entiende como una herramienta de acción, de cuestionamiento social y de pensamiento crítico. Es precisamente este uno de los cambios más significativos, ya que atraviesa la tensión histórica entre el rol de artista y educador, en la que en muchos casos el propio artista reniega de su faceta educadora. La artista se ubica a sí misma en un rol rígido de creadora que no tiene nada que ver con lo educativo, una postura que, como menciona Mercedes Álvarez en la investigación ya citada, profundiza en la dualidad entre arte y educación. Sin embargo, muchos de los programas que recoge esta publicación inciden en lo contrario, en un perfil híbrido que en la investigación *Cartografías arte+educación* desde Pedagogías Invisibles nombramos y definimos como *arteducador*:

> Figura profesional que tiene conciencia educativa y entiende el arte como vehículo de aprendizaje; en algunos casos, también contempla una faceta investigadora en su labor. Estas arteducadoras pueden trabajar tanto en el ámbito del arte contemporáneo y la educación formal o no formal como en espacios vinculados a la comunidad. Entre sus funciones se encuentran propiciar la transformación social, producir conocimiento o generar experiencias de aprendizaje que hacen énfasis en la participación y el pensamiento crítico (Pedagogías Invisibles, 2018).

El objetivo principal ya no es la producción de una obra, el objeto en sí, sino todo el proceso de pensamiento artístico que lleva a esa producción. No es que la obra surja de forma espontánea, sino que es consecuencia de ese proceso de pensamiento[2]. Un lugar de producciones y remezclas, un espacio de pensamiento abierto y divergente. Se comienza a entender que el arte no es únicamente producciones de pinturas, o esculturas, sino que puede ser pensamientos o conceptos. Un lugar donde el proceso adquiere un lugar relevante.

2. Concepto ampliamente desarrollado en el libro de esta misma colección *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)* de Andrea de Pascual y David Lanau.

Este tipo de prácticas son complejas, ya que desmontan los pasos habituales. En una visita-taller de un colegio a un museo todo está preconcebido y los espacios para lo inesperado son muy reducidos, hay pocas cosas al azar. Todo el recorrido, desde la entrada hasta la salida, está ya cerrado, se ha realizado cientos de veces y en muy pocas ocasiones suceden cosas excepcionales. Sin embargo, en los procesos de trabajo colectivo, aunque hay unos prediseños, en el momento de poner en común todo salta por los aires y los participantes se ven obligados a rediseñar, pero esta vez de forma conjunta. Hay puntos de partida, pero se vislumbra el camino de forma incierta, y es esta incertidumbre lo que permite que estos procesos sean complejos y rizomáticos. Al aprender a manejarnos ante la incertidumbre, encontramos conocimientos profundos y valiosos para nuestras vidas.

Precisamente la creación contemporánea se maneja desde el extrañamiento. Uno de sus principios es poder generar una reflexión en torno a nuestra cotidianidad que aporte nuevas perspectivas, que nos empuje a salir de nuestra normalidad habitual y poder así construir nuevos imaginarios que nos hagan realmente avanzar y enfrentar las problemáticas actuales que necesitan nuevos interrogantes para poder resolverlas o situarlas. El eje central en estos procesos es aplicar una manera de mirar, observar, interrogar el mundo, pero también de generarlo, intervenir en él. Que nos afecte en nuestro día a día, en cómo nos construimos y cómo nos desenvolvemos en él.

Martes, once y media, después del recreo comienza a entrar el alumnado al aula y, junto a ellas, la docente y dos creadoras. Se dirigen al armario del aula y comienzan a sacar diferentes materiales: cajas de cartón, cámaras fotográficas, bastidores, diferentes elementos de costura e incluso unas camisetas y una tabla de planchar con su correspondiente plancha. Se organizan por grupos y comienzan a trabajar cada una en su pieza. Al cabo de rato comienzan a aparecer dudas, van conversando con las creadoras y la docente; en un momento dado, deciden poner en común todas juntas las cuestiones que están surgiendo. Se abre un debate sobre identidad de género en el que discuten sobre los

estereotipos y los roles tradicionales que impone la normatividad. Con este debate llegan al final del tiempo de trabajo de ese día. Preparan todos los materiales, ya que al día siguiente tienen la sesión de trabajo en el centro cultural.

El miércoles a las nueve y media llegan al centro. Alumnado, docente y creadoras entran por la puerta, saludan a la persona que está en información a la que ya conocen y se dirigen al área de talleres. Entretanto, la mediadora del centro cultural baja a saludar y ver si necesitan su ayuda en algo. Hoy seguramente trabajen con las impresoras 3D que tiene el centro para todas las creadoras. Entran en la zona de talleres, dejan sus mochilas y abrigos amontonados en las mesas de trabajo y de nuevo se vuelven a organizar por grupos. De forma autónoma, continúan con la elaboración de su proyecto: un grupo realiza una grabación de vídeo que después subirá a una aplicación de realidad aumentada, otro se dispone a utilizar la impresora 3D con la ayuda de una de las creadoras y de la mediadora, otro más está elaborando una instalación escultórica con diversos bordados unidos a elementos digitales.

Son las once y media y tienen que volver al colegio. Dejan todo dispuesto en el centro cultural, ya que los próximos días volverán para continuar trabajando y finalizar sus creaciones. El museo ya no es un lugar extraño y ajeno, los límites entre el centro y el colegio se han vuelto porosos y el alumnado, la docente, la creadora, todos los agentes culturales y educativos abrazan lo inesperado para llegar, finalmente, a nuevas formas de aprendizaje.

Bibliografía

ABAD, J. (2008): "Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: el artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético", en Antúnez, Ávila y Zapatero (eds.), *El arte contemporáneo en la educación artística*, Madrid, Beneida.

ÁLVAREZ ESPÁRIZ, M. (2016): "Entre la escuela y el museo. Evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria 'Aquí trabaja un artista', 2014-2015", Madrid, Centro de Arte 2 de Mayo.

AMENGUAL QUEVEDO, I. (2014): "Artistas en residencia, ¿cuál es la diferencia?", mediación museística, compendio de los materiales, Medium Mediators 12/14.
BAÑUELOS MARTÍN, L. (2018): "Residencias de artistas en escuelas", trabajo final de máster, Universidad de Girona.
BISHOP, C. (2006): "The Social Turn: Collaboration and its Discontents", *Artforum*.
COHEN, J. (1984): *Artist go to school: the experience of artist in residence*, tesis doctoral, University of Massachusetts.
DE PASCUAL, A. y LANAU, D. (2018): *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
PRINGLE, E. (2009): "The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy", *Tate Papers*, 11.
ROGOFF, I. (2008): "Turning", *E-flux Journal*, 0, noviembre.
VV AA (2018): "Cartografías: Arte+Educación. Ubicar la intersección entre el arte y la educación", informe, Pedagogías Invisibles.
VV AA (2019): "Foto Fija. Sobre la situación de la mediación cultural en el Estado español, 2018-2019", informe, Pedagogías Invisibles/Fundación Daniel y Nina Carasso.

Capítulo 3

FAQ o no tanto. De cómo 'Resistències artístiques' está derivando en un dispositivo de aprendizaje para el museo

Neus Lozano-Sanfèlix* y Jose Campos Alemany**

> La educación es la práctica más antigua de la humanidad porque lo que nos hace humanos es que no sabemos vivir. No sabemos ni sobrevivir ni convivir: tenemos que aprenderlo todo, desde que nacemos hasta que morimos. En este camino, la muerte no es la culminación del aprendizaje sino que lo interrumpe. Y, como humanidad, no hay ningún aprendizaje que podamos dar por hecho. No hay asignaturas ni materias superadas o convalidables de una vez por todas. Educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Siempre y cada vez. Es estar, pues, en lo inacabado que somos: abiertos, expuestos, frágiles. Por eso, educar es una práctica de la hospitalidad que tiene como misión acoger la existencia desde la necesidad de tener que imaginarla.
>
> Marina Garcés, *Pedagogías y emancipación* (2020)

FAQ, acrónimo de *Frequently Asked Questions*, o en su traducción al castellano, *Preguntas Frecuentes*, es un término que se refiere a un documento que contiene una lista de preguntas y respuestas que surgen

---

* Dirige junto a Jose Campos Alemany, Maria José Ortiz Romaní y Lledó Queral Gomis la investigación en torno al programa "Resistències artístiques. Procesos artísticos en entornos educativos" como estrategia de mediación, producción y activación de las prácticas artísticas contemporáneas.

** Coordina el Departamento de Educación y Mediación del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana.

habitualmente dentro de un contexto y con relación a un tema en particular. Un recurso cada vez más popular, que nos permite abordar las preguntas que afloran de manera inevitable al enfrentarnos a cierta situación nueva o desconocida.

¿Qué es un museo?

Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo[1].

Bajo este punto de vista, las FAQ se presentan como una herramienta que nos permite situarnos en el contexto y, reconocer y explorar el lugar, una suerte de facilitador, que nos anticipa aquello que necesitaremos saber y nos ayuda a sobrellevar aquello que necesitamos hacer. Una especie de herramienta de alfabetización exprés para el aquí, ahora y conmigo.

No obstante, un recurso de estas características, esconde un punto ciego. A la vez que las FAQ nos permiten situarnos en un entorno y reconocer y explorar el lugar, también tienen la capacidad de legitimar y normalizar los caminos por los que nos conduce, las condiciones que impone y los gestos que normaliza. Acelera el tiempo de respuesta y economiza el proceso necesario entre aquello que debemos saber y aquello que debemos hacer. Tiene tanto la capacidad de facilitar el acceso rápido a la información como de omitir otra información que también deberíamos conocer y sobre todo llegar a comprender.

Las FAQ son los dispositivos de mediación que encontramos en las exposiciones, las cartelas, las líneas en el suelo que nos separan de la propuesta artística, las paredes blancas del cubo blanco, la luz estudiada de los focos, la visita guiada que simula una interacción, el relato

1. Definición vigente de museo según el Consejo Internacional de Museos (ICOM). Consultado el 8 de octubre de 2020 en https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo

sobre el artista pero sin el artista, la peana y el marco, el taller que a través de la repetición de un gesto imita el aspecto formal de una obra.

O no tanto

Frente a un dispositivo de estas características, el rol con el que participamos siempre compensa a la baja, cuando en el coste que asumimos en este tipo de transacciones entran en juego los límites de aquello que podemos llegar a conocer y aquello que podemos llegar a hacer. Tener acceso solo al resultado, bien sea a un listado de preguntas que concretan un entorno o a una serie de elementos que construyen solo una posible mirada del objeto artístico, supone no detenerse en el proceso que le precedió, supone asumir una importante pérdida de capacidad de análisis y de decisión que obviamente puede llegar a mermar nuestra capacidad crítica y de acción. Es la diferencia entre la adquisición de unos *conocimientos útiles* o de unos *conocimientos realmente útiles*. Ideas estas que se recogen en el catálogo de *Un saber realmente útil*:

> El concepto de "saber realmente útil" surgió a comienzos del siglo XIX, cuando los obreros tomaron conciencia de la necesidad de la autoformación. En las décadas de 1820 y 1830, las organizaciones obreras del Reino Unido introdujeron esta frase para describir el corpus de conocimientos que abarcaba diversas disciplinas "poco prácticas" como la política, la economía y la filosofía, caracterizadas como opuestas a los "saberes útiles", proclamados como tales por los empresarios, que habían empezado a invertir cada vez más en el desarrollo de sus negocios mediante la financiación de programas formativos destinados a los obreros en competencias "aplicables" y disciplinas como la ingeniería, la física y la química o las matemáticas. Mientras que el concepto de "saber útil" sirve como herramienta de reproducción social y protección del *statu quo*, el "saber realmente útil" exige el cambio en tanto en cuanto revela las causas de la explotación y rastrea sus orígenes en la ideología dominante. En una búsqueda colectiva emancipatoria, teórica, emocional, informativa y práctica, que empieza por reconocer lo que todavía no sabemos (Garcés *et al.*, 2014).

De manera imperceptible, en ello radica la importancia de desvelar y advertir la estructura y lógica de todo dispositivo, ya que este siempre ejercerá una acción pedagógica, en la cual asimilaremos un lenguaje (conocimientos) y unos gestos (comportamientos), que afectarán a nuestra mirada sobre la realidad.

He aquí, la importancia de atender cualquier dispositivo que pueda tomar forma de listado de preguntas, programación educativa, institución, instalaciones, discursos, leyes o apliques de iluminación. Solo poniendo atención a este aspecto podremos ser capaces de ir más allá de aquello que se nos muestra, y construir nuestros aprendizajes desde una mirada propia y no mediatizada, aprendiendo a razonar y pensar de manera autónoma.

'Resistències artístiques' como dispositivo de aprendizaje

Aunque el primer impulso de la investigación —que acompaña al programa "Resistències artístiques"— ponía el énfasis en detectar aquellas preguntas que en un primer momento surgían en torno a los procesos artísticos en los entornos educativos, pronto sentimos la necesidad de centrarnos en estudiar hasta qué punto "Resistències artístiques", como dispositivo y situación, como parte de la programación de un museo, estaba construyendo nuestra identidad y subjetividad como artistas, como docentes, como público y como mediadoras. Una cuestión que de manera transversal incluía todas las preguntas posibles y que consideramos que era imprescindible atender, aún más cuando una institución como lo es un museo aúna esfuerzos para hablar de prácticas transformadoras en arte y educación.

> *¿Qué es un museo?*
> Los museos son espacios democratizadores, inclusivos y polifónicos para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros. Reconociendo y abordando los conflictos y desafíos del presente, custodian artefactos y especímenes para la sociedad, salvaguardan memorias diversas para las generaciones futuras, y garantizan la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos. Los museos no tienen

ánimo de lucro. Son participativos y transparentes, y trabajan en colaboración activa con y para diversas comunidades a fin de coleccionar, preservar, investigar, interpretar, exponer, y ampliar las comprensiones del mundo, con el propósito de contribuir a la dignidad humana y a la justicia social, a la igualdad mundial y al bienestar planetario[2].

"Resistències artístiques. Procesos artísticos en entornos educativos" es uno de los programas para la realización de proyectos artísticos que en los últimos años ha lanzado el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana (CMCV). Una iniciativa que nace, por una parte, con la voluntad de incentivar la producción cultural contemporánea y, por otra, como estrategia de su Departamento de Educación y Mediación, entre cuyos objetivos se encuentra incentivar las prácticas artísticas como herramienta de transformación social. Dado que los procesos artísticos en los entornos educativos no solo funcionan como "instrumentos de expresión, sino también de comprensión y reflexión de la realidad".

"Resistències artístiques" se puede englobar en la definición de "dispositivo" en tanto que esta remite a las características según las cuales el horizonte de posibilidades de una convocatoria planteada desde un museo responde al conjunto de valores y creencias que operan en este, es decir, a su ideología intrínseca, según la cual se construye también la subjetividad de quienes participan.

Es importante tener presente y señalar cuál es el conjunto de factores que operan como marco de referencia de la convocatoria y que de alguna manera configuran y hacen posible que se cumplan unas condiciones que a nuestro entender pueden modificar la rigidez a la que aún responde el museo como institución en la actualidad.

En primer lugar, es importante remarcar que todos los proyectos son seleccionados por un jurado cualificado e independiente, mediante un

2. Durante la Conferencia General del ICOM (Milán, 2016) se designó un nuevo Comité (Definición de Museo Perspectivas y Posibilidades, MDPP) que se encargaría de estudiar y perfeccionar la definición de "museo". En 2019 la junta directiva de la ICOM reunida en París, durante su 139ª sesión escogió esta definición actualizada para someterla a votación y decidir su inclusión en los Estatutos del ICOM en sustitución de la definición vigente. No obstante, en la Asamblea General Extraordinaria (AGE) del 7 de septiembre de 2019 en Kioto, se decidió posponer la votación, de modo que la definición vigente no se modificó.

procedimiento de convocatoria pública, de libre concurrencia y abierto a todos los profesionales. De esta manera se garantizan la transparencia de los procesos adjudicación y el criterio de igualdad en el acceso a las instituciones públicas y a sus presupuestos, lo que a su vez promueve e incentiva la producción y oferta cultural.

Para esta ocasión, el museo se alía con el Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado (CEFIRE) de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, en su especialidad artístico-expresiva, generando un equipo de trabajo horizontal en el que ambas instituciones aportan su experiencia y en que las decisiones siempre se toman en equipo. Así, en "Resistències artístiques" se genera un espacio híbrido basado en dinámicas colaborativas, en el que queda manifiesto un interés compartido por encontrar aquellos lugares comunes que subyacen entre los procesos de aprendizaje y los procesos de creación artística.

De hecho, el programa consta de dos convocatorias diferentes, una para artistas y otra para docentes. De esta manera se hace posible la creación de un lugar de encuentro entre la escuela y el museo, y hace real la construcción de un espacio común, un escenario híbrido, en el que ambas instituciones reconocen intereses compartidos.

Para el profesorado, la participación en el programa se plantea como un curso de formación a través del cual es la experiencia la que guía el proceso de aprendizaje y conecta con los contenidos curriculares mediante estrategias artísticas. Una idea que nos parece sumamente importante en tanto que va más allá de la idea de curso de formación y rompe totalmente con las dinámicas de enseñanza para acoger un formato de colaboración entre iguales.

En el caso del museo, su función educativa se expande, no solo se aleja del lugar físico que habita y sale al encuentro de otros escenarios posibles, sino que además cambia sus modos de hacer, cambia la exposición del resultado por la acción del proceso creativo en sí, el cual se despliega en el espacio de la escuela. Se activa la producción cultural contemporánea, en diálogo con el mismo entorno y las personas que lo habitan. El público ya no es sujeto expectante, sino sujeto participante del hecho

artístico. De algún modo, lo que se ha entendido tradicionalmente por mediación en los contextos museísticos se difumina porque esta se ha convertido en acción y además fuera de los propios muros del museo.

En el caso de la escuela, acoger un proyecto artístico que a su vez dialoga con su entorno pone en cuestión sus modos de hacer, su realidad, su función. En definitiva, altera el sistema de relaciones y creencias que lo sustentan y lo hacen posible.

La escuela reconoce la potencialidad de la producción artística contemporánea como materia desde la que replantear sus contenidos y metodologías porque asume, acoge e integra esta experiencia en su programación; y el museo sustituye la mediación de sus contenidos por la acción de situar y producir sus contenidos en el contexto educativo. Por tanto, ambas instituciones se ven abocadas a cuestionar los cimientos que las sustentan y transformar su modelo pedagógico.

En lo que se refiere a los y las creadoras, se abandona la individualidad del trabajo en el taller por un proceso compartido en el que nada es neutro, ni el espacio ni los materiales ni el público; ni siquiera la propuesta conceptual. El resultado no solo es transformador porque viene empoderado por la acción compartida que le precede, sino también porque la situación exige que se establezcan estrategias de diálogo y negociación con el entorno, con la comunidad educativa y con las normas que rigen la propia institución escuela.

Y una última cuestión que nos parece reveladora: ¿cómo piensa el y la creadora su público? ¿Cómo lo construye desde su práctica? ¿Cómo imagina una práctica artística pensada para un público de todas las edades y no solamente dirigida para un público adulto o un público infantil?

Coda

"Resistències artístiques" es un diálogo interno que nos brinda la oportunidad de repensarnos como institución, aquí, ahora, y colectivamente.

Con todo esto, la idea es la de subvertir las estructuras que precedieron a una idea de museo que necesita ser otra. Que atienda a su potencial para producir-aprender-crear y no solamente a su capacidad para reproducir-enseñar-exponer.

En "Resistències artístiques":

- No es la escuela la que va el museo a ver arte, sino que es el museo el que se desplaza a la escuela.
- No es el objeto-obra-resultado sobre el que recae toda la atención, sino el proceso que constituye la experiencia que genera la práctica artística.
- La producción cultural contemporánea no se expone, se experimenta.
- No es el proceso de enseñanza lo que se potencia, sino el proceso de aprendizaje.
- Las propuestas no atienden a unidades didácticas, sino a un currículum que es interpretado según las necesidades que se detectan a través de una práctica artística situada.

"Resistències artístiques"es:

- Un programa de residencias de artistas en escuelas.
- Una deriva en torno a la práctica artística como dispositivo pedagógico.
- Un curso de formación para profesorado.
- Una estrategia de mediación artística para el museo.
- Un impulso para ampliar el ámbito profesional de los y las creadoras.
- Una oportunidad para dinamizar y difundir la producción cultural contemporánea.
- Una apuesta por la renovación pedagógica de los centros educativos.
- Una redefinición de la idea de público y de participación.
- Un concepto expandido de la idea de espacio expositivo.
- Una suerte de educación expandida.
- Prácticas artísticas en contexto.

En definitiva, un proceso de investigación y aprendizaje desde el que abrazar las preguntas que surgen y resurgen cuando una institución como el museo se atreve a repensar su definición y funciones a ritmo de *purrún*[3]. Un experimento de aprendizaje radical para la propia institución.

En este sentido, no cabe otra opción que no sea la de seguir haciendo preguntas: ¿cómo transformar un museo en un espacio democratizador, inclusivo y polifónico para el diálogo crítico sobre los pasados y los futuros ¿Cómo reconocer y abordar los conflictos y desafíos presentes en la sociedad a través de los artefactos y especímenes que un museo custodia? ¿Cómo salvaguarda un museo la diversidad de la memoria para las generaciones futuras? ¿Cómo garantiza un museo la igualdad de derechos y la igualdad de acceso al patrimonio para todos los pueblos? ¿Cómo garantiza un museo que no tiene ánimo de lucro? ¿Qué mecanismos utiliza un museo para asegurar que los procesos que se llevan a cabo como institución se ejercen de manera transparente, participativa y trabajando en colaboración activa con y para diversas comunidades? ¿Cómo procura un museo que aquello que colecciona y preserva sirve para ampliar la comprensión del mundo? ¿Cómo investiga el museo? ¿Cómo interpreta el museo? ¿Cómo expone el museo? ¿Cómo contribuye el museo a defender la dignidad humana y la justicia social? ¿Cómo contribuye el museo a la igualdad mundial y al bienestar planetario?

O tal vez podemos ir un poco más allá y atrevernos a imaginar sencillamente cómo queremos habitar el museo.

Bibliografía

Garcés, M. *et al.* (2014): "What, How & for Whom", *Un saber realmente útil*, Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

---

3. *Purrún* (en mapudungun: pürun, 'danza, danzar') es el nombre que reciben las danzas o bailes tradicionales de origen mapuche. Representan una reproducción de la forma de ver el mundo y se prima el movimiento circular o semicircular de los bailarines y las bailarinas, además de movimientos de avances y retroceso. *Purrún*, Wikipedia. Consultado el 10 de octubre de 2020, desde https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Purr%C3%BAn&oldid=129929966



Fuente: Clara Megías Martínez, 2020.

INFANTIL PRIMARIA SECUNDARIA BACHILLERATO UNIVERSIDAD

2014
Periferias escolares
9 meses (1 curso escolar)

2017
Resistències artístiques
3-9 meses

2016-2019
Claves
de 1 a 3 cursos

2009
EN RESIDENCIA
9 meses (1 curso escolar)

2014-2015
Intraescolar
9 meses (1 curso escolar)

2014-2018
Aquí trabaja un artista
9 meses
(1 curso escolar)

2017
Un/a artista viene a vernos
12 semanas

2014
Levadura
6 semanas

Fuente: Clara Megías Martínez, 2020.

Capítulo 4
'EN RESiDENCiA'. Creadores en los institutos de Barcelona

Núria Aidelman Feldman, Laia Colell Aparicio,
Carles Giner i Camprubí y Agnès Sebastià Murtra

Aquí hemos encontrado un espacio para pensar.

De un programa público de transformación cultural y educativa

Carles Giner i Camprubí

Desde 2009, el programa "Creadores EN RESiDENCiA" en los institutos de Barcelona propone un espacio de trabajo compartido entre artistas, alumnado y docentes de centros públicos de educación secundaria. A lo largo de todo un curso y dentro del horario lectivo, creadores y creadoras de disciplinas y generaciones muy diversas desarrollan un proyecto artístico conjuntamente con un grupo de jóvenes, desde la ideación hasta la presentación pública.

Vincular cultura y educación a partir de procesos de creación contemporánea

"EN RESiDENCiA" se concibió y se puso en marcha a partir de la colaboración entre los principales agentes públicos en los ámbitos cultural

(el Instituto de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona-ICUB) y educativo (el Consorcio de Educación de Barcelona-CEB, integrado por los Gobiernos local y autonómico) y la asociación A Bao A Qu, una entidad situada en las intersecciones entre cultura, creación y educación. Se ideó desde la acción conjunta, superando la tradicional separación entre los sistemas cultural y educativo, y poniendo en tela de juicio el modelo habitual de relaciones entre ambos. "EN RESiDENCiA" se ha construido desde una óptica conjunta y compartida, y el hecho de "construir juntos" ha conferido una gran solidez al programa que, en pocos años, se ha consolidado como un proyecto de ciudad.

Su objetivo es fortalecer el capital cultural de las y los adolescentes a partir de la sensibilización sobre el sentido y la diversidad de las prácticas de creación contemporánea: artes visuales, poesía, música, diseño y artes en vivo como la danza contemporánea, el circo o la creación dramatúrgica. En un sentido más amplio, "EN RESiDENCiA" contribuye a crear las condiciones para poder acceder a la cultura de una manera más igualitaria y equitativa, y favorece la construcción de relaciones más horizontales entre los sistemas cultural y educativo.

A lo largo de sus 12 primeras ediciones, se han realizado un total de 146 residencias en 50 institutos de Barcelona (tres cuartas partes de los centros de Educación Secundaria Obligatoria públicos de la ciudad). La selección de los institutos se lleva a cabo a través de una convocatoria pública anual y las y los creadores son invitados por los equipos de mediación (comisariado y coordinación), quienes realizan las funciones de acompañamiento en los procesos de creación durante todo el curso. "EN RESiDENCiA" ha involucrado a una comunidad muy amplia de creadores (175), docentes (152), adolescentes de 12 a 16 años (2.670) y equipos de mediación (14 equipos, 32 personas)[1].

1. Todos los procesos de creación se recogen en www.enresidencia.org

Ideado y desarrollado valorando las funciones de mediación cultural y educativa

EN RESiDENCiA nace de la convicción de que era necesaria la implicación de agentes expertos en el desarrollo y acompañamiento de los procesos de creación en el contexto educativo formal, los denominados *equipos de mediación*.

Desde el primer momento se consideró que 10 meses de proceso creativo exigían la presencia de un agente que ejerciese las funciones de comisariado y coordinación, velando por el equilibrio entre las dimensiones artística y educativa del programa, y acompañando a las y los creadores, docentes y adolescentes a lo largo de todo el proceso. Con este convencimiento, desde el ICUB y el CEB se propuso a la Asociación A Bao A Qu que se incorporase al proceso de definición de "EN RESiDENCiA". Su colaboración ha sido decisiva para el diseño inicial del proyecto y la realización de sus tres primeras ediciones (ediciones "piloto"), en las que la iniciativa fue tomando forma. A partir de la cuarta edición (2012-2013) se fueron incorporando más equipos de mediación, hasta un total de 14 equipos diferentes.

Los equipos de mediación de "EN RESiDENCiA" configuran un universo singular que incluye entidades orientadas específicamente a las intersecciones entre la educación y la cultura (A Bao A Qu, L'Afluent, Experimentem amb L'Art, Escola Bloom, Transductores), equipos educativos de museos (Fundación Joan Miró de Barcelona, Born Centre de Cultura i Memòria, Museu del Disseny de Barcelona, Museo Nacional de Arte de Catalunya, MACBA-Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona), centros culturales (Mercat de les Flors, Teatre Lliure), equipos de las "Fábricas de Creación" (Graner, Sala Beckett-Obrador Internacional de Dramatúrgia, La Central del Circ, La Caldera-Les Corts) y otros espacios independientes (Antic Teatre, La Poderosa). Así pues, se trata de agentes (asociativos, privados, públicos, etc.) que forman parte de la vida cultural de la ciudad y su papel es fundamental a la hora de establecer conexiones de las residencias con su entorno.

Los equipos de mediación conjugan la condición territorial y de proximidad con la visión global de ciudad, y con su acción contribuyen de forma decisiva a que cada residencia sea singular y, al mismo tiempo, a construir permanentemente una cultura común en el ámbito de las mediaciones entre cultura y educación definitoria del programa "EN RESiDENCiA". En efecto, a medida que las residencias van madurando, sus universos (temático, territorial, artístico, etc.), los equipos de mediación, el ICUB y el Consorcio de Educación, de acuerdo con las y los artistas y los equipos docentes, se encargan de vincular las residencias con la vida cultural de la ciudad, poniéndolas en contacto con equipamientos culturales (de ciudad o de barrio), entidades, colectivos u otros agentes que, a partir del intercambio con las y los alumnos y las y los creadores, dan lugar a una infinidad de interacciones diferentes.

Las residencias crecen en intensidad y complejidad a medida que se visitan exposiciones, museos, talleres de artistas, espacios de creación, auditorios, espacios escénicos y, también, a medida que las y los jóvenes son recibidos en estos espacios como sujetos activos y no como visitantes pasivos. Con frecuencia, estas conexiones acaban provocando relaciones entre los centros educativos y los culturales que perduran hasta mucho tiempo después de haber finalizado las residencias. Los centros cívicos, bibliotecas, galerías, centros de arte, salas de música en vivo, teatros, etc., acogen las presentaciones públicas, las muestras, exposiciones y espectáculos que resultan de los procesos de creación. Las conexiones con el sistema artístico de la ciudad amplifican el efecto transformador de las residencias en todas las personas implicadas en el proyecto.

El ciclo de 'EN RESiDENCiA' a lo largo de 10 meses: ruptura con el carácter propiamente escolar, pero inscrito dentro del marco lectivo

El proyecto "EN RESiDENCiA" exige un mínimo de dedicación de tres horas semanales, con una sesión de dos horas seguidas con las y los creadores. Este requisito ayuda a romper la rigidez de la relación

espaciotemporal habitual en los institutos, creando un tiempo propio que supera el formato "asignatura". Los procesos de creación no son asignaturas y no se realizan en sesiones de 50 minutos; son otro momento y exigen otro tipo de clima. Esta medida, aparentemente tan simple, ha sido fundamental para mantener el carácter real y auténtico de los procesos de creación. "EN RESiDENCiA" no es una clase de arte contemporáneo ni un taller. En el proyecto se realizan procesos de creación contemporánea que se formalizan en "obra". Se invita a las y los artistas a desarrollar una obra propia, con la misma importancia y de la misma manera que lo harían en su contexto habitual de trabajo.

Ciertamente, "EN RESiDENCiA" forma parte de todo aquello que es obligatorio para el alumnado (pese a su carácter optativo y, por tanto, de participación voluntaria) y, en este sentido, se evalúa como cualquier otra asignatura. Sin embargo, es una evaluación diferente, totalmente conectada con los aprendizajes competenciales. Las competencias que se ponen en juego (investigación, experimentación, trabajo en equipo, comunicación, diálogo, documentación, archivo, elaboración de relatos y narrativas, escritura, interpretación, etc.) son evaluadas por las y los docentes, que ocupan una posición clave en todo el proceso: acogen a las y los creadores en el centro, y vinculan los procesos de creación a la vida del instituto, al proyecto educativo y a los aprendizajes que debe protagonizar el alumnado. El diálogo entre alumnado, docentes y creadores es fundamental en todas las fases de la residencia.

"EN RESiDENCiA" pone en valor la dimensión cultural de los institutos de educación secundaria, que también han de definirse como centros de producción cultural y artística, dejando de lado la tradicional visión restrictiva que los califica como centros de reproducción cultural.

A la espera de las políticas públicas de cultura y educación

"EN RESiDENCiA" forma parte de las iniciativas que reclaman la necesidad de formular y desarrollar políticas reales que vinculen la educación con la cultura. Unas políticas públicas de largo recorrido que deberían estar basadas en la transformación del modelo tradicional de relación

entre ambos sistemas. Tradicionalmente, estas relaciones se han sostenido exclusivamente en una condición instrumental basada en el consumo: los centros culturales aportan actividades a los institutos (que consumen una oferta cerrada y limitada de actividades) y los institutos, por su parte, aportan el público (visitantes, espectadores, audiencias, ocupación de butacas, etc.). Es un intercambio desigual y jerárquico que condena a unos y a otros a la condición de usuarios o de programadores. Corresponde, pues, a los Gobiernos locales promover la ciudadanía activa, la subjetividad y la participación en todos los procesos relacionados con la cultura. En definitiva, se trata de dejar de ser meros receptores y pasar a ser actores, ciudadanas y ciudadanos con derecho a opinar y a expresarse.

Se ha demostrado que "EN RESiDENCiA" transforma a todas y todos los que participan de la experiencia. Transforma la mirada sobre la creación contemporánea, las formas de actuar (en el instituto, en la clase, en los museos, etc.), poniendo en valor la dimensión educadora de los centros culturales y enfatizando la dimensión cultural de los centros educativos. Transforma a las personas (las residencias no dejan a nadie indiferente), cuestiona los sistemas, contribuye a redescubrir la ciudad y el vecindario, hace poner el cuerpo en juego, obliga a la introspección, la memoria y a formular voces y palabras. Como muy bien resume el nombre de la exposición conmemorativa de los 10 años de "EN RESiDENCiA": "Aquí hemos encontrado un espacio para pensar"[2].

Aquí hemos encontrado un espacio para pensar

Núria Aidelman Feldman, Laia Colell Aparicio y Agnès Sebastià Murtra (A Bao A Qu)

Cuando nos invitaron a comisariar la exposición conmemorativa del décimo aniversario de "EN RESiDENCiA", enseguida supimos que uno de los grandes retos sería encontrar un hilo que permitiera tejer un relato

2. Exposición presentada en el Centro de Arte Contemporáneo de Barcelona-Fabra i Coats, del 12 de abril al 30 de junio de 2019, comisariada por A Bao A Qu.

conjunto de las 77 residencias ya finalizadas hasta ese momento, de las 24 que estaban en marcha simultáneamente a la exposición e incluso también de las que vendrían en ediciones posteriores.

"EN RESiDENCiA" apuesta, justamente, por la singularidad y la excepcionalidad de cada proceso. Los creadores y las creadoras participan en el programa solo una vez y cada residencia es, de hecho, un proyecto único e irrepetible. Contribuye a ello una de las propuestas esenciales —a la vez compleja y sutil— de "EN RESiDENCiA": que los creadores y las creadoras desarrollen un proyecto artístico propio junto con un grupo de jóvenes, en el horario lectivo y, por lo tanto, inscribiéndose en el sistema educativo. Se intuyen ya en esta premisa múltiples puntos de fricción, dudas y tensiones: entre la incertidumbre intrínseca a todo proceso de creación y los tiempos, hábitos y obligaciones de un sistema educativo en el que a menudo se conocen las respuestas antes incluso de hacerse las preguntas; entre la coherencia con la propia obra y la apertura y permeabilidad a los demás; entre la movilización del deseo y la obligatoriedad del espacio educativo (trabajamos, justamente, en la Educación Secundaria *Obligatoria*).

La creación es búsqueda, investigación, experimentación, ensayo, tanteo; apertura a perspectivas inusitadas; posibilidad de interrogarse sobre lo que creemos evidente; riesgo; compromiso; exposición. Uno de los grandes retos de cada residencia es precisamente compartir plenamente el proceso de creación, esto es, poner en común inquietudes, preguntas, anhelos, dudas, intuiciones; movilizar el pensamiento y el deseo; poner en valor lo singular al tiempo que se teje lo colectivo; generar un cierto estado de excepción dentro de lo cotidiano.

Precisamente por todo eso la creación es una aliada extraordinaria —y a menudo incómoda— para los procesos educativos, a los que se exige ser también procesos de aprendizaje. La creación, cuando auténticamente lo es, es un espacio para pensar. También el instituto lo es, tiene que serlo. Este es el hilo común que teje todas las residencias: que se construyen como un espacio para pensar. Pensar en infinitivo, esto es, como una acción que nunca acaba y que solo existe en acto, que

no se fija en algo terminado o completo, sino que debe empezar cada vez de nuevo.

Pero el título de la exposición no hace referencia únicamente a las residencias en sí mismas. El "aquí" es móvil y depende de quién lo pronuncia y desde dónde lo hace.

Poner el pupitre patas arriba

Un pupitre colgado del revés junto a una ventana en el techo más alto del Intitut Doctor Puigvert. Es *Desalumnología*, la obra de Luis Bisbe junto con 16 chicos y chicas de 1º de la ESO acompañados por la profesora Mercè Gaja[3]. Con motivo de la presentación de la obra, que sigue instalada en el instituto desde 2013, el grupo escribió un texto muy parecido a un manifiesto:

> El nuestro es un pupitre vacío. Hace referencia a la ausencia del alumno, representa lo contrario de un alumno. Nuestra obra tiene que ver con dejar de ser alumnos, ir más allá de ser alumnos [...]. Hemos situado el pupitre al lado de la ventana, mirando hacia el exterior, porque representa que miramos hacia el futuro, hacia la libertad, sin prohibiciones. Un pupitre colgado del techo y del revés no es una cosa normal; hace pensar y eso es lo que queremos. Nuestro pupitre se sale de la norma. Incluso infringe las leyes de la gravedad. [...]. Solo quien se arriesga puede sentarse en él.

Desalumnología es una obra icónica del programa y también del Institut Doctor Puigvert, que en el curso 2012-2013 participaba por primera vez en "EN RESiDENCiA". Forma parte ya del patrimonio activo del instituto y, cada año, cuando una nueva promoción de estudiantes llega al instituto, comenta la obra y el manifiesto. Quizás no sea casual que fuera en el mismo instituto donde, tres cursos después, otro grupo de chicos y chicas de 1º de la ESO, esta vez junto con Luz Broto,

3. El grupo estaba formado por Rubén Cantarero, Florencia Echenique, Paula Espín, David Fernández, Erik Grigoryan, Mariam Hassan, Ona Iñesta, María Jodar, Luna Marzullo, Lorena Mulero, Alba Perera, Kevin Ramírez, Arnau Ribera, Anna Ribó, Pau Rigola y Mario Torrico.

desarrollara otro proyecto con un título también significativo: *Un día sin profes*. La propuesta de organizar un día en el instituto sin la presencia de profesorado puso de manifiesto un gran número de contradicciones, también entre el propio grupo de creadoras y creadores (incluida, claro está, Luz Broto). Así, por ejemplo, se preguntaban: "Pero, si *organizamos* la jornada, ¿no estamos situándonos ya en una posición diferente a la del resto de alumnado del centro? ¿No estamos generando nuevas pautas para el resto de alumnas y alumnos?". También generó dudas en las familias: "¿Desde la escuela nos enseñan a hacer algo que no está permitido? Los padres y las madres dicen que esto no tiene sentido". Pero las alumnas y alumnos habían entendido de manera absolutamente genuina y radical que ese era precisamente la razón de su proyecto y, muy probablemente, también el sentido de que su instituto acogiera a una artista.

Pensar(se) cada vez de nuevo

Procesos como los que se ponen en juego en "EN RESiDENCiA" ponen de manifiesto lo que la escuela puede ser, qué sentidos puede tener (y tomar), su posibilidad de ser un lugar propicio para pensar otros mundos y otros modos posibles. Algunos discursos sobre la "nueva escuela" y lo que deben ser las prioridades de la educación en el siglo XXI repiten la idea de que hay que "capacitar" a niños, niñas y jóvenes para que "sepan adaptarse a una realidad cambiante" (¿tal vez un eufemismo de mercado laboral?). Estamos convencidas de lo contrario: la escuela —precisamente porque puede ser un lugar de excepción (en todos los sentidos que la expresión puede tener)— puede y debe ser un espacio donde poder cuestionar los sistemas, lenguajes y necesidades imperantes para buscar, encontrar y construir otros deseos posibles. Su sentido último no puede ser el de la adaptación —que también podríamos llamar *obediencia*— las crudezas y crueldades de lo que se supone o impone como realidad.

El arquitecto Juhani Pallasmaa, en su libro *Habitar*, escribe: "El deber del arte es concebir nuevos ideales y modos de percepción y

experiencia, y, por tanto, ensanchar y abrir los límites del mundo". Podríamos sustituir "arte" por "escuela" y la frase sería igualmente verdadera. Es deber de la escuela hacer del mundo un lugar más habitable, dar espacio para el crecimiento de cada persona en su singularidad, abrir a la reflexión interior, propiciar la posibilidad de crear vínculos, posibilitar la apertura al mundo y la construcción de uno mismo, generar o impulsar expectativas, hacer de lo cotidiano un lugar por explorar y reinventar, hacer posible el deseo y hacer posible que sea posible lo que se desea. Es en este sentido en el que podemos afirmar que arte y escuela son (o deberían ser) aliados necesarios.

Jean-Luc Godard, en una frase ya muy citada, decía que "la cultura es la regla y el arte, la excepción". En efecto, en la medida en que la creación no cae en repetición o en manierismos, tiene la potencia de subvertir o alterar lo que habitualmente damos por sabido, hecho, establecido o inmutable. Y quizás la creación compartida sea aún más propicia para ello. El contexto de creación que propone "EN RESiDENCiA", en el que el proceso se comparte con un grupo de personas no habituadas a los lenguajes y los códigos (a menudo también establecidos e incuestionados) del arte contemporáneo, sitúa también a creadores y creadoras en un cierto estado de excepción. En diálogo y en relación, los modos de pensar y trabajar, las cuestiones habitualmente subyacentes, el lenguaje y los referentes esenciales emergen de un modo diferente. Podríamos decir que el modo de pensar, en tanto que se esfuerza por ser compartido, se hace visible y palpable. Son muchos los creadores y las creadoras que durante su proyecto en un instituto se han sorprendido a sí mismos tomando consciencia de una forma renovada de su propio trabajo.

Desde esta perspectiva, podría decirse que "EN RESiDENCiA" conlleva cierta fricción y dislocación que permite que todos y todas nos miremos de nuevo y lo hagamos desde otros puntos de vista. Iniciar una residencia es, para aquellos que toman la decisión de hacerlo —esto es, docentes y artistas—, asumir, aunque sea gustosamente, un riesgo. Cambiar cualquier posible certeza por la incertidumbre que conlleva un proceso de creación compartido; desapegarse de los posibles anclajes

de la práctica habitual para navegar a cuerpo descubierto; compartir con otros las preocupaciones y las inseguridades; también manifestar y transmitir las ilusiones y expectativas. Y en este punto, queremos hacer especial hincapié en el papel imprescindible de las y los docentes. Para que un proceso de creación junto con un/a artista sea verdaderamente transformador, es fundamental que las y los docentes generen un marco de trabajo fructífero y rico desde el punto de vista pedagógico. Un espacio donde aprender y, por lo tanto, un espacio para pensar. Un proyecto como *Un día sin profes* es posible, justamente, por el trabajo irremplazable de los y las profes.

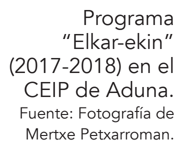
"¿Podemos creer en lo imposible? ¿Queremos intentar hacerlo realidad?", se preguntaba un grupo de alumnas y alumnos. En la convivencia entre creación y educación, en proyectos compartidos y dialogados, descubrimos con intensidad renovada que la realidad —también la escuela, la ciudad, el museo, las relaciones personales, el arte, las ideas, etc.— reclama todavía y siempre ser pensada. Como por primera vez.

Capítulo 5

‘Periferias escolares’. ¿De dónde venimos?

Artaziak





Programa “Elkar-ekin” (2017-2018) en el CEIP de Aduna.
Fuente: Fotografía de Mertxe Petxarroman.

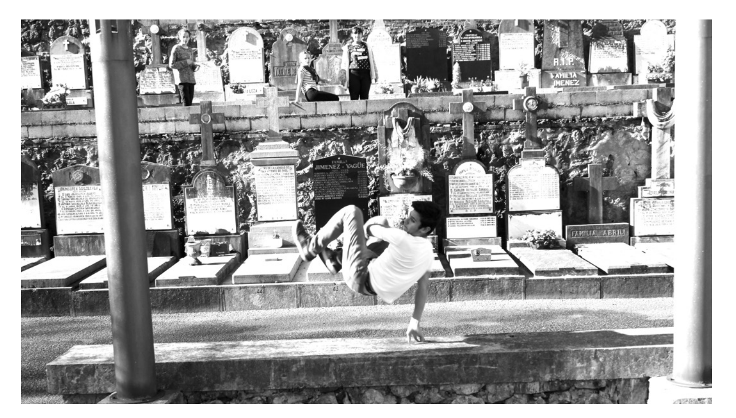
Cuando en 2014 sentábamos las bases del área de mediación de Tabakalera nos preguntábamos colectivamente sobre los modos de generar relaciones sostenibles entre la institución educativa y la cultural. Pensábamos, entre otros temas, que no queríamos un trabajo a contrarreloj ni tampoco un aterrizaje forzoso en un contexto desconocido. Algunos años más tarde acumulamos experiencias que nos siguen animando a repensar este tipo de prácticas. Escuela y centro cultural, instituciones que *a priori* se nos presentan como inamovibles

e impenetrables, son en realidad espacios potenciales desde los que generar contranarrativas educativas. Lo que se ensaya en algunos de los procesos de trabajo realizados en colaboración con maestras, estudiantes, arquitectas, profesoras, *performers*, bedeles, vecinas, artistas o activistas tiene que ver con reivindicar cierta forma de estar en el mundo. Tiene que ver con poner la vida y los deseos muy cerca de nosotras y prestarles mucha atención.

Una de nuestras líneas principales es activar experiencias que nos permitan pensar en este tipo de prácticas y, a lo largo de estos últimos años, hemos generado contextos que cruzan varios aprendizajes. Surge de este interés la convocatoria "Periferias escolares" para el desarrollo de proyectos a largo plazo[4]. Se trata de una convocatoria lanzada desde Tabakalera y dirigida a centros escolares[5] que consiste en desarrollar un proyecto colaborativo que nos permita construir relaciones duraderas con la comunidad educativa. A través de estos proyectos se busca el desarrollo de procesos educativos experimentales, entendiendo la cultura contemporánea y las prácticas artísticas[6] como herramientas que promueven la reflexión en varias direcciones. Queremos repensar las formas de trabajo alentando formas de aprendizaje que refuercen a la comunidad educativa y puedan dar respuesta a los siguientes retos: la convivencia, el uso y transformación del espacio público, las relaciones con el barrio, la implicación de la comunidad en el proyecto educativo (familias, personal del centro, vecindario) o la puesta en práctica de nuevas metodologías pedagógicas.

---

4. Los proyectos desarrollados en el marco de la convocatoria de "Periferias escolares" se desarrollan durante todo un curso escolar, de septiembre a junio. La franja educativa con la que se trabaja varía según el proyecto; puede ser la comunidad escolar al completo o solamente algunos niveles (se ha trabajado con grupos que van desde educación primaria hasta grados universitarios, y en ocasiones se ha incluido a alumnado de educación infantil).
5. Los centros escolares son quienes presentan la propuesta. Un jurado compuesto por participantes de proyectos anteriores y otros agentes educativos hace la selección. Los proyectos presentados son de diferente naturaleza, algunos tienen un largo recorrido anterior y otros son el inicio de un proceso que está en los comienzos. En muchos casos, los contactos entre los diferentes agentes que participan ya existen cuando se recibe la propuesta. Y esto es algo bien valorado por el jurado.
6. En el desarrollo de cada proyecto se invita a uno, una o varias artistas a trabajar en el contexto escolar. Su selección la realiza el equipo motor encargado de orientarlo.



Convocatoria "Periferias Escolares" (2017-2018) en el Instituto Lauaizeta.
Fuente: Fotografía de María Elorza (Departamento de Comunicación TBK).

Durante el curso 2014-2015 se desarrolló el proyecto piloto *Auzoko Hitzak* (*Palabras del barrio*), junto con Aitor Ikastola, Mundaiz Ikastetxea y María Reina Eskola en el barrio Egia de Donostia. A partir de esta primera experiencia se puso en marcha una convocatoria anual en la que se han llevado a cabo las siguientes colaboraciones[7]:

- 2015-2016: *Ikastolatik auzora, auzotik ikastolara (De la escuela al barrio, del barrio a la escuela)*, Jakintza Ikastola (Antiguo, Donostia). Ainara Azpiazu (artista) y equipo de mediación.
- 2016-2017: *hilHERRIbizi*, Lauaizeta Ikastola (Intxaurrondo/Egia, Donostia). Mario Paniego (artista), Miriam Isasi (artista), Aitor Izagirre (artista) y equipo de mediación.
- 2017-2018: *Harremangune (Relación)*, Txirrita Eskola Txikia (Ereñotzu, Hernani). Maushaus (colectivo de arquitectos), Ion Munduate y Blanca Calvo (*performers*), Arremanitz Kooperatiba (participación y sexología) y equipo de mediación.
- 2017-2018: *Gelditu, Lasaitu eta Bizi! Eskola bideak (¡Detente, relájate y vive! Caminos escolares)*, Arizmendi Ikastola (Eskoriatza).

7. Más información sobre la convocatoria y proyectos en https://www.tabakalera.eu/es/periferias-escolares

Garaion (asociación de artistas), Mario Paniego (artista) y equipo de mediación.

- 2018-2019: *Zubiak eraikiz. Komunitate esparru berriak sortzen (Construyendo puentes. Creando nuevos marcos comunitarios)*, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología UPV/EHU (Donostia). Mikel Ruiz Pejenaute (artista), Ainize Txopitea (artista), M-etxea (colectivo de arquitectas), Garikoitz Murua (artista), Arantza Iglesias (danza) y equipo de mediación.
- 2018-2019: *Jolastu, jolastu eta jolastu (Juega, juega y juega)*, Samaniego Herri Ikastetxea (Tolosa). Maitri Ugalde (artista) y equipo de mediación.
- 2019-2020: *Transpatioa (Transpatio)*, Elizalde Herri Eskola (Oiartzun). Ageda Blasco (artista), Maitri Ugalde (artista), M-etxea (colectivo de arquitectas), Harkaitz de San Vicente (músico) y equipo de mediación.



Convocatoria "Periferias Escolares" (2018-2019) en el IES Elizalde.
Fuente: Fotografía de María Elorza (Departamento de Comunicación TBK).

Hablar de las cosas

La invitación a participar en esta publicación coincide con un punto de inflexión en el programa “Periferias escolares”, por lo que nos ha servido como excusa para tomarnos un momento para pensar y dialogar en torno al marco de la convocatoria y a los proyectos desarrollados durante los últimos años. Proponemos una práctica educativa alejada de lo estático, lo cual nos exige tener presente una negociación constante con los agentes que conforman el contexto en el que nos insertamos. En ese sentido, repensamos esta convocatoria a partir de las experiencias de trabajo acumuladas en los últimos años, con la perspectiva que nos ofrece la práctica de trabajo y su análisis reflexivo.

Este capítulo recoge fragmentos de una conversación mantenida entre las educadoras de Tabakalera a partir de comentarios realizados por algunas participantes en “Periferias escolares” (artistas, profesoras, padres/madres, etc.). Las preguntas con las que se nos invitaba a redactar este texto nos han servido como hoja de ruta. Estas tenían que ver con los retos y límites, los conflictos y aprendizajes, y las huellas o posibles continuidades de los proyectos en los que se cruzan el arte y la educación. Nos interesa plantear este pequeño texto como un relato abierto, ágil y polifónico: las palabras van apareciendo y desapareciendo, a veces descontextualizadas, en un ejercicio de cortado y pegado más cercano al *collage* que a la idea de conversación fluida y coherente.

Las personas que han participado en este texto aportando reflexiones y comentarios son Gurutze Jauregi (profesora en Txirrita Eskola Txikia, Ereñozu), Uxoa Larrañaga (profesora en Lauaizeta Ikastola, Donostia), Maialen Mayoz (AMPA, Elizalde Herri Eskola, Oiartzun), Mario Paniego (artista en los proyectos *hilHERRIbizi* y *Gelditu, Lasaitu eta Bizi! Eskola bideak*) y Ageda Blasco (artista en el proyecto *Transpatioa*). Las integrantes del equipo de mediación de Tabakalera e interlocutoras en esta conversación hemos sido Leire

San Martín, Nerea Hernández, Mertxe Petxarroman, Irati Seijo y Andrea Arrizabalaga[8].

15-06-2020. 11:00 a. m. Leire, Nerea, Mertxe, Irati, Andrea y una grabadora en la mesa de la sala de mediación. Tabakalera, Donostia

03'13". Así empieza todo. Razones para juntarnos

LS: Yo lo que me pregunto a menudo es el porqué de que una escuela y un centro de arte empiecen una colaboración, ¿qué llevamos nosotras como educadoras a una escuela y qué aporta el trabajo con la escuela a la institución cultural? […] creo que son preguntas importantes…

MP: Yo creo que es muy importante tener en cuenta que estas propuestas han nacido desde el propio centro educativo y que no vienen de fuera. Las personas, instituciones y artistas que hemos trabajado en cada contexto hemos sido invitadas y tratadas como tales.

MM: Como madre, en mi caso lo he vivido sobre todo con esperanza. Porque he sentido que el proyecto de arte y educación de nuestra escuela quiere ofrecer o reforzar muchos aspectos que quedan fuera de lo que ofrece la escuela en su día a día y que a mi personalmente me parecen importantes.

MPE: Yo creo que, por un lado, está el tema del presupuesto que aportamos y luego que, a veces, las escuelas necesitan a alguien que les empuje a hacer un grupo de trabajo, alguien que lleve la

8. A partir de ahora, y para mayor fluidez de la lectura, los nombres de las participantes serán sustituidos por las siglas: GJ (Gurutze Jauregi), UL (Uxoa Larrañaga), MM (Maialen Mayoz), MP (Mario Paniego), AB (Ageda Blasco), LS (Leire San Martin), NH (Nerea Hernández), MPE (Mertxe Petxarroman), IS (Irati Seijo) y AA (Andre Arrizabalaga).

coordinación. Por otro lado, es cierto que hay escuelas que piensan que las prácticas artísticas les pueden ayudar a hacer cosas extraordinarias, actividades que no están contempladas en el día a día de la escuela.

MM: Creo que nuestro papel es de apoyo, que los protagonistas son el alumnado y el profesorado. Es verdad que, en relación a los temas que estamos tratando en el proyecto *Transpatioa*, sobre todo el tema de género, el papel de la familia es esencial. Este año se ha ofrecido una formación. Pienso que cuanto más en paralelo vayamos las familias y la escuela con el proyecto, más incidencia tendrá.

AA: […] muchas veces la propuesta que se ha seleccionado en la convocatoria es ya un proceso iniciado, un proceso que tiene detrás un trabajo brutal, pero poco reconocido. De alguna manera se espera que entremos nosotras o las artistas a aportar algo que ellas desconocen. Al mismo tiempo, las artistas entran en un proceso ya iniciado, un contexto nuevo, con sus resistencias, sus dificultades y las expectativas de las que hablábamos… Siempre tengo dudas de si las intervenciones de las artistas son demasiado puntuales. Quizá haya que integrar su mirada desde el inicio.

MPE: Bueno este año Ageda entró desde el principio y pronto haremos intervenciones puntuales con otras artistas. Veremos cómo sale […].

GJ: […] Éramos conscientes de que nuestra formación artística era muy limitada y acogimos el proyecto como reto de formación para lograr estrategias pedagógicas artísticas.

UL: […] También puede resultar conflictivo no hacer del proyecto un producto atractivo para el alumnado y no lograr que se involucren y trabajen en él con interés.

10’55”. ¿Quién presenta el proyecto?

AA: […] En la mayoría de los casos, el proyecto se escribe desde la escuela, pero no toda la escuela suele estar implicada. […] Es interesante cuando hay ya una colaboración previa, ¿no?, entre familia, profesorado, dirección, otros agentes… Y allí ya pasas a ser un agente más. Cada una desde sus lugares y sus conocimientos.

LS: Una de las claves de este proyecto es que la propia comunidad educativa presente la propuesta […] hay unas ganas de hacer un proyecto, una idea… y nosotras entramos a trabajar en un grupo que ya está pensando en algo.

AB: […] Es necesario movilizar a muchas personas para que un proyecto tenga calado, y debe haber disposición previa por parte del equipo educativo: eso abarca dirección del colegio, implicación del profesorado y ganas de remover los hábitos. Se pueden despertar recelos e incomodidades por la extrañeza que implica un proyecto como *Transpatioa*.

LS: […] Y también es clave qué tipo de negociaciones se hacen al principio. Además, a mí me parece muy interesante cómo hemos ido adaptando la convocatoria a la experiencia anterior, de proyectos previos. […] Esa primera parte, el momento en el que se empieza a hablar y a buscar un lenguaje común, es la que más hemos ido repensando, y esto es un aprendizaje clave.

[…] Para mí realmente uno de los retos futuros sería pensar en una convocatoria que surja del deseo del propio alumnado.

AA: ¿Y cómo haríamos esto?

12'22". Laaaargos plazos

MM: Los espacios de la escuela son un límite. El horario. La rigidez del funcionamiento. […] Toda la sensación de agilidad, libertad y apertura que me hace sentir el proyecto educativo se hace pesado y limitado cuando se encuentra con la realidad.

MP: Los límites vienen más bien por los tiempos marcados para dedicar a la propuesta y los propios automatismos y jerarquías de la propia escuela, que en ocasiones aparentemente se disuelven, pero en realidad siempre están ahí.

IS: Lo difícil es que para que se ponga en marcha el proyecto hay un protocolo en el que se pierden los deseos del alumnado. Los deseos son del momento; si parten de un deseo en julio y el proyecto empieza en septiembre, en ese plazo han cambiado muchas cosas.

LS: Siempre decimos que es un proyecto de largo plazo, pero se queda corto. Tú imagínate que desde final del curso anterior empiezan a trabajar en la idea con el alumnado. Igual esto corresponde al profesorado, no lo sé. Pero empezar a pensar en un proceso más participativo en el que las alumnas vayan diciendo qué deseos hay y eso pueda ser el proyecto que se presente a la convocatoria. En un sentido de alargar el proceso, de decidir qué se va a trabajar con ellas.

AA: En Txirrita […] la primera fase consistió en hacer el trabajo previo con el profesorado y a la vez las educadoras entrábamos en el aula. Existía una inmediatez que había que cubrir porque el proyecto con Tabakalera era el proyecto de ese año de la escuela; no había otro contenido. ¿Cómo planteamos dos meses de trabajo con el profesorado durante los que acordar las bases del proyecto, unificar lenguaje, compartir proyectos… y al mismo tiempo un trabajo con el alumnado?

26'15". Salirse de la excepcionalidad

MPE: […] no solo está el tema de los tiempos, sino también la forma en que se inserta el proyecto en el currículo escolar, en la planificación escolar, la forma en que se entiende el proyecto en la escuela. Porque muchas veces se busca la asignatura en la que poder tener las sesiones en lugar de entenderlo como un proyecto integral y transversal.

UL: […] participar en un proceso de creación que aunaba arte y educación no resultaba del todo disruptivo: la nuestra es una escuela únicamente de secundaria, donde, por un lado, ya hay asignaturas en las que se trabaja por proyectos y, por otro, el arte siempre ha ocupado un gran espacio (el Departamento de Dibujo imparte numerosas optativas, colabora con otros centros y agentes culturales, y tiene mucha presencia en la conmemoración de días señalados en el centro).

GJ: Desgraciadamente, la escuela vive hoy en día un estrés y una presión que limita mucho nuestra buena práctica pedagógica. No podemos responder a todo de manera efectiva y en un tiempo limitado. Por eso mismo, debemos redirigir nuestras prioridades.

NH: […] precisamente un proceso como estos rompe con algunas lógicas. […] Un proyecto como este se convierte en algo puntual, algo que quizá durante la vida de esa escuela nunca más ocurrirá. En ese sentido hay que preguntarse por el objetivo: ¿queríamos realmente cambiar las maneras de hacer de la escuela o nos interesaba más cambiar el patio y hemos tomado esta vía?

AB: Manejar el choque o la distancia de paradigmas que hay entre la intervención artística de tipo experimental y los usos educativos establecidos. Las niñas acogen con cierta facilidad lo disruptivo, lo entienden como juego o como posibilidad de explorar un imaginario distinto, y lo siguen. Para las personas adultas esto es más difícil

de hacer, puede resultar desagradable hacer algo nuevo o que no se entiende a bote pronto, sobre todo con metodologías corporales o performativas.

LS: […] a veces es tan excepcional el proyecto que eso hace que se aleje de las prácticas del día a día del cole. Y por eso digo que, cuando hacemos esto, los procesos afectan a la práctica docente y al revés… Ya hay prácticas docentes que son procesos de creación y experimentación en sí mismas, pero no se están entendiendo así desde fuera.

NH: Yo también entiendo eso. Tiene que haber un interés real dentro de ese colegio, que quieran hacer las cosas de otra forma.

LS: Entonces es ver qué puede aportar una institución cultural, una educadora artística o un artista a eso que ya se está dando, ¿no? Que seguramente podemos aportar, porque traemos la visión del arte contemporáneo y probablemente pueda añadir… No digo que nuestro trabajo no sirva para nada, pero que ambos ecosistemas convivirían mucho mejor si no fuera una cosa excepcional, si saliera de esa excepcionalidad.

34'24". Deseos ocultos. Cambios tangibles *vs* cambios intangibles

GJ: En el caso de Txirrita, Eskola Aldiriak creó, en comunidad, un espacio de relaciones en el que hoy en día toda la comunidad sigue participando, tanto disfrutando del espacio, como reinventando y adaptándolo.

MPE: Uno de los conflictos que suele darse tiene que ver con que las profesoras buscan la transformación del patio, pero nosotras proponemos antes reflexionar sobre las relaciones que se dan en los espacios escolares […].

NH: Eso choca con sus expectativas. […] es que hay como un deseo oculto, existe un deseo que es el válido, el que parece que se quiere

trabajar; pero luego hay otro que parece que se obliga a esconder. Para mí, ahí está la piedra con la que siempre nos topamos. Nuestra historia con los colegios siempre gira en relación a la transformación de los patios y siempre existe el deseo de una transformación visible, como algo estéticamente bonito vinculado al arte contemporáneo.

MM: Hemos hecho cambios físicos y materiales en el espacio y ese cambio continuará durante un tiempo. Respecto a los cambios no tangibles tengo mis dudas. No sé si se les hará hueco en el funcionamiento habitual de la escuela.

AB: Ahora veo aún más pertinente llevar adelante este tipo de trabajo multidisciplinar: a combinar teoría *queer* con práctica artística en educación.

37'11". Estar atentas. ¿Qué desaprendemos en estos procesos?

UL: A través del arte descubrimos conceptos y, además de conocimiento, adquirimos competencias fundamentales para desarrollarnos plenamente.

MM: Yo he aprendido mucho sobre educación con el proyecto, he aprendido mucho sobre trabajo en grupo y sobre un proceso participativo.

AB: Trabajar con niñas actualiza ese sentido, lo revitaliza. Hace que tengas que estar muy atenta y afinar la percepción para captar, dejarte afectar por lo que pasa y seguir esa línea que se va dejando entrever: la intención ha sido cocrear con los grupos, no tenía predefinido lo que iba a hacer en las sesiones. Se ha ido trazando.

LS: […] nos interesa trabajar las relaciones, los espacios de la escuela desde un lugar que tenga que ver más con los afectos, con lecturas de género, con cómo habitamos el espacio y el o la que teníamos delante quería en el fondo cambiar el patio arquitectónicamente. Ahí hay un choque.

AA: Yo creo que al final lo que queremos también es trabajar juntas y para esto hay que ir cambiando las expectativas y los intereses de cada una para ver a dónde nos lleva esto. […] la flexibilidad del formato y la aportación de cada una creo que es una característica de estos proyectos, o debería serlo.

MPE: Ageda habla mucho de la improvisación o la adaptación en el proceso, la importancia del proceso en sí mismo, ¿no?

LS: Más que improvisación, creo que tiene que ver con estar atenta. A mí eso me gusta, la idea de estar atenta, porque seguramente tienes una idea de cómo van a seguir las sesiones, pero no es que entres al aula y digas: "Venga, a ver qué pasa hoy", sino que lo que va pasando va construyendo el proceso, y eso es interesante, porque creo que define muy bien nuestro trabajo en cualquier campo.

MPE: De hecho, a partir de ahí hay un conflicto que no hemos comentado, pero que es importante. Siempre en todos los grupos de trabajo hay un momento de crisis que es cuando se está dando mucha presencia a la reflexión, pero no se sabe muy bien a dónde nos va a llevar… Se está trabajando sobre algo que no se ve. Es cuando pones fuerza en el proceso y no en el resultado, me parece que el no pasar directamente a la práctica o no tener un plan muy muy definido a veces asusta.

AA: Con eso aprendes a escuchar, ¿no?, a tener en cuenta lo que dicen los demás. […] A mí me gusta lo que dice Ageda en el sentido de que veo cómo afecta ese proceso a su práctica de una manera concreta. […] ver de qué manera afectan estas colaboraciones a la práctica artística suele ser más complicado, se suele quedar más vago…

LS: Aprendizaje también a nivel de empatía, de empezar a conocer bien cómo funciona una escuela por dentro, qué choques puede haber… Buscar una forma de hablar.

51'03". No empezamos de cero

LS: […] El trabajo que habéis hecho Mertxe e Irati de intentar buscar algo así como un mínimo común denominador de los proyectos de "Periferias escolares", de todo lo que hemos aprendido durante estos años, que esté resumido en una especie de recurso que puede ser replicable, eso también es un trabajazo…

AA: Esto es clave para nosotras. Es como una herramienta que podemos usar para tener en cuenta lo que hemos aprendido hasta ahora y aplicarlo en los futuros proyectos. Es una manera de no perder el conocimiento que se ha generado, ¿no?

LS: Que nunca empiezas desde cero, obviamente, pero de esta manera lo aprendido no se queda solamente en la cabeza de la educadora, sino que queda como recurso público…

MPE: Y de ahí la importancia que le hemos dado a la investigación, que siempre ha estado presente de diferentes maneras. Este año estamos escribiendo sobre eso.

AA: Lo complicado es pensar en las formas en que lo que se ha aprendido permanece en la escuela, cuando, en la mayoría de los casos, cambia el propio equipo de la escuela (dirección, profesorado, etc.).

NH: Siempre nos estamos dando de frente con el sistema educativo cuadriculado, con las profesoras que tienen que responder a unas presiones, pero no vemos otras oportunidades que sí se abren. Para mí hay un punto muy interesante que tiene que ver con la involucración de la comunidad, empezando por las familias. Es algo que nosotras no lo trabajamos desde el comienzo, ha sido algo que se ha ido integrando en el proyecto, tomando importancia a lo largo de los años […].

Cierre

Cerramos aquí una conversación-*collage* con la sensación de que se podría alargar mucho más allá de estas páginas. Las palabras e ideas nos resuenan y estamos seguras de que también lo harán en quien haya participado en un proceso colaborativo de arte y educación en el contexto escolar. Si resuenan es porque efectivamente se trata de una conversación necesaria, en la que el relato de cada parte resulta fundamental para entender la complejidad subyacente a este tipo de procesos de trabajo. Quedan varias horas de grabación y varias páginas de comentarios, pero cerramos convencidas de que el resto de experiencias incluidas en esta publicación serán contrapunto y complemento de lo que aquí se presenta.

Capítulo 6
María va a la escuela
(‘Aquí trabaja un artista’)

María Jerez Quintana

Durante un periodo aproximado de tres semanas, repartidas en varios meses, un o una artista se desplaza a una escuela para que los niños y niñas le enseñen su idioma. De esta manera, durante estas tres semanas, los roles de la educación se invierten: decenas de niños enseñan y un adulto aprende; no obstante, el interés de este cambio de roles no es tanto la transferencia simétrica de poder, sino el establecimiento de una situación frágil para todas las partes, un espacio donde, en realidad, nadie sabe. Este proyecto presta atención al encuentro, a todos los momentos en que nombramos algo por primera vez, al pensamiento que está detrás del lenguaje, al poder político de los procesos de aprendizaje, a un método de enseñanza colaborativo, a los malentendidos como un lugar de oportunidad, a la relación con alguien que viene de otro mundo, una alienígena que aterriza en una escuela, con la intención de crear mundo juntos. Este proyecto construye un espacio donde lo desconocido es asumido como un lugar potencial.

He realizado la pieza *María va a la escuela* hasta ahora en cinco ciudades de Europa[1]. En las dos primeras ciudades donde la hice, Montpellier y Madrid, conocía los idiomas de los niños, así que invité a Anto Rodríguez a venir conmigo a École Florian, en una residencia organizada por el Centre Chorégraphique National de Montpellier, a que 120 niños y niñas de entre 3 y 6 años le enseñaran a hablar francés; y, en el caso de Madrid, invité a la artista finlandesa, Nada Gambier, a aprender español con ayuda de 50 niñas y niños de entre 7 y 8 años del CEIP Parque Aluche en una residencia organizada por el Centro de Arte Dos de Mayo, dentro del programa "Aquí trabaja un artista". En estas dos experiencias, que tomaron como título *Anto va a l'école* y *Nada va a la escuela*, tuve un papel de observadora y, a su vez, iba dirigiendo las sesiones desde fuera, aportando herramientas y situaciones desde las que Anto, Nada y los niños podían trabajar y modificar para crear nuevas metodologías. En las siguientes tres ciudades donde realicé esta pieza, Cortrique, Zagreb y Reikiavik, donde adoptó los títulos *Maria Gaat Naar School*, *Maria ide u skolu* y *Maria í skóla,* respectivamente, fui yo la que aprendí neerlandés, croata e islandés de los niños. Para ello invité en cada ocasión a una artista local a trabajar como observadora, pero, tras las experiencias anteriores con Anto y Nada, empecé a planificar menos las sesiones de antemano y a deshacerme poco a poco de la idea de "ejercicios" a hacer con los niños, para adentrarme más y más en una "conversación" abierta en la ni los niños ni yo sabemos dónde vamos a llegar.

1. Montpellier (2015), Madrid (2016), Cortrique (2017), Zagreb (2017-2018) y Reikiavik (2018), en colaboración con los artistas Anto Rodriguez, Nada Gambier, Gosie Vervloessem, Edurne Rubio, Marta Haraminčić y Salka Guðmundsdóttir; con los niños, niñas y profesoras de las escuelas de primaria École Florian (Montpellier), CEIP Parque Aluche (Madrid), V-TEX (Cortrique), Osnovnoj školi Mihaela Šiloboda (Zagreb) y Austurbæjarskóli (Reikiavik) y con el apoyo y la coproducción de los centros de arte y festivales Centre Chorégraphique National de Montpellier, CA2M (Móstoles, Madrid), Kunstencentrum BUDA (Cortrique), Student Center (Zagreb) y Festival Ungi (Reikiavik), así como con algunas personas vinculadas a los equipos de educación y mediación de dichos centros como Fanny Delmas, Victoria Gil Delgado o Mercedes Álvarez Espáriz. A su vez, este proyecto ha sido financiado por Apap-Performing Europe 2020, con la colaboración de Creative Europe, un programa de la Unión Europea.

De brief ik niet ken. 'La carta no sé'[2]

Fotograma de *Maria gaat naar school* (2017), una película de Edurne Rubio y María Jerez Quintana realizada a partir de la experiencia de este proyecto en V-Tex School y producida por Kunstencentrum BUDA, Cortrique.

Esta imagen muestra una de las cartas que escribí en neerlandés a los niños y niñas de la escuela V-Tex, en Cortrique, Bélgica, y a Fayza Elhemdaoui, su profesora. En esta escuela un grupo de unos 30 niños y niñas de entre 6 y 10 años de dos clases distintas, con edades mixtas en cada clase, me enseñaron a hablar neerlandés a lo largo de tres meses de forma intermitente. Durante esos tres meses iba y volvía a Cortrique para trabajar con ellos en su aula, siempre durante sus horas lectivas habituales, que tenían una duración de entre una hora y una hora y media. Los periodos de trabajo oscilaban entre una semana o diez días, un par de horas o tres a la semana con cada clase, y entre uno y otro había un parón de dos y tres semanas en el que yo volvía a Madrid para luego regresar a Cortrique. La siguiente carta la escribí en uno de esos parones en los que me encontraba fuera y en los que intentábamos mantener el contacto. La escribí en el neerlandés que podía hablar en ese momento y la traduzco, aquí, de forma parcial y literal, incluyendo todas las faltas ortográficas y gramaticales:

2. Los títulos están escritos originalmente en el neerlandés que recuerdo de aquello que me enseñaron los niños y niñas del colegio V-Tex en Cortrique. Al lado, su traducción literal al castellano.

Keridos niños y Fayza,

Esta est Maria. Yo pierna en España. Yo he volado en unas cosas. No conozco la palabra para estas cosas. Estas cosas vuelan mucho alto. Veo los verde tierra, los trigo montaña, los azul río. [...] Yo pensar hacia vosotros. Yo pensar hacia todos los palabras yo he aprendido. Los palabras es en mío cabezo. En mis manos. En mi voca. En mi oreja. [...] Los palabras es en mi cuerpo. Mi cabezo tiene abujeros. Los palabras sont abujeros. Abujeros profundas. [...] ¿Por qué? ¿Por qué? ¿Por qué? Aprendo neerlandés.

Un zentimiento. Muchos zentimiento.

Yo abrazar los niños y Fayza.

Hasta el biernes,

Maria

Las marcas de colores que aparecen en la imagen encima de mis palabras en negro son las correcciones que los niños hicieron sobre mis faltas de ortografía, gramaticales, de sentido, palabras inventadas. Sin saber neerlandés no se puede apreciar, pero, en realidad, dichas correcciones están, a su vez, llenas de faltas de ortografía, gramaticales, de sentido, palabras inventadas.

Estas faltas sobre faltas, errores sobre errores, invenciones sobre invenciones o malentendidos sobre malentendidos evidencian que *María va a la escuela* no trata simplemente de cambiar los roles y generar una transferencia simétrica de poder sobre la base de las estructuras habituales de la enseñanza, sino que pretende establecer una situación frágil para todas las partes: un espacio donde nadie sabe o no llega a saber del todo. Es decir, no se trata de hacer un trasvase directo de la idea de "norma" del cuerpo adulto al cuerpo de los niños, ya que, aunque ellos creen estar usando dicha norma, al entrar en diálogo con sus compañeros sobre la misma aparecen la duda, la vacilación, la perplejidad frente al problema, el vacío. Yo no sé el idioma y los niños no saben cómo enseñármelo. De esta manera se abre una especie de espacio de incertidumbre hacia una suerte de infinito donde no se trata de establecer un canal de comunicación claro para que

una persona aprenda de manera eficaz, sino de abrir un espacio de comunicación donde se abandona la idea de eficacia a favor de la de potencialidad. En realidad no hay "nada" que aprender, sino un "mundo-todo" que hacer, juntos.

El valor artístico de *María va a la escuela* reside en una forma de pensamiento, concretamente, en este espacio de comunicabilidad que huye de la eficacia del lenguaje, que abre el lenguaje más allá del mensaje, que se instala en la imposibilidad de aprehender lo que se tiene delante, que se mueve en un espacio donde tanto a mí como a los niños nos faltan las referencias, lo que acerca una situación como esta a lo que yo entiendo como una experiencia estética.

Para entender mejor esta idea de comunicabilidad me parece pertinente traer a este texto las siguientes palabras de Mårten Spångberg, quien, a su vez, cita las de Niklas Luhmann: "[…] el arte no es comunicación ni información sino la promesa de comunicación. Esta promesa siempre debe suspenderse para que el arte conlleve ese algo que lo hace arte, la poética que perpetúa la potencialidad y que evita que el arte se convierta en razón o en un simple hecho"[3].

María va a la escuela se instala precisamente en esa promesa de comunicación, en esa suspensión. Por eso en este proyecto está prohibida la traducción y los niños que pueden traducir a otros idiomas entran en el juego, dejan en suspensión la traducción y se arrojan al vacío. Me emociona especialmente ver cómo, en la corrección de esta carta, los niños se comprometen firmemente con aquello que aún no conocen del todo. Es justo en ese compromiso con lo desconocido donde tanto ellos como yo establecemos las bases para hacer mundo juntos.

3. Mårten Spångberg (coreógrafo sueco), en el texto de la presentación del libro *Spanberguianismo*, traducido al castellano por Alejandra Pombo y María Jerez Quintana.

De vreemdeling kom. 'El extraño viene'

Considero *María va a la escuela*, por un lado, como un proyecto de investigación alrededor de la figura y el papel del espectador, y, por otro, una pieza en vivo de larga duración que sale del centro de arte para desplazarse a las aulas de distintas escuelas de Europa. Y ambas consideraciones están intrínsecamente ligadas.

Por un lado, esta investigación ha supuesto un cambio de paradigma en mi trabajo en relación al espectador y en cómo establecer relaciones entre todas las partes implicadas en una pieza de arte desde el no saber. Durante los años que he llevado a cabo *María va a la escuela*, he producido varias piezas: *Blob*, *Yabba* y *The Stain*. Antes de realizarlas, la relación de la que partía con el espectador era muy distinta. Trabajaba mucho con las referencias comunes del cine y el teatro y los códigos de cada una de estas formas de representación; así como con el imaginario colectivo o con la propia figura del espectador como código. Este acercamiento presuponía que el espectador es alguien que sabe, que conoce el código, que reconoce las formas y el uso de objetos, alguien que comparte el imaginario colectivo con la persona que está a su lado. Digamos que un experto con una lengua común a la mía.

Pero en estas últimas piezas y a partir de la investigación llevada a cabo en *María va a la escuela*, donde ni los niños ni yo hablamos la misma lengua, mi relación con el espectador ha cambiado y se basa ahora en la idea de entrar juntos en el enigma, formas de relación que no pueden ser abordadas desde lo que ya conocemos. Hay que suspender el conocimiento y comprometerse, como hacen los niños en *María va a la escuela*, con aquello que aún no se conoce del todo.

Así como en esta obra coloco el lenguaje como enigma al que acercarnos los niños y yo desde el desconocimiento por mi parte del idioma y por la suya de cómo enseñarlo; entre el espectador y yo pongo algo que no conocemos o que no sabemos aún cómo conocer. Formas y relaciones que no podemos nombrar, sobre las que no podemos ponernos

de acuerdo, donde el sentido está siempre suspendido y la lengua es siempre balbuceante, algo así como en el encuentro con un *alien*.

En relación a esta idea de *alien*, como he dicho antes, *María va a la escuela* es la llegada de una artista al aula. Este desplazamiento desde el centro de arte a la escuela es un movimiento importante para el desarrollo de esta pieza. Podría haber sido planteado de otra manera. Podría haber invitado a los niños y niñas a venir al museo, al teatro, una vez a la semana, para enseñarme a hablar su idioma; sin embargo, me parecía importante que fuera de un modo distinto. Que fuera yo la que se desplaza al aula. La configuración en la clase es siempre la misma: la artista que viene de lejos a aprender el idioma, los niños que le enseñan, la profesora de los niños que no puede actuar como profesora, pero que es importante que esté para observar y participar como un niño más si quisiera, y una artista local que hable la lengua y pueda hacer un mapa global de lo que ocurre en el aula. Es importante que ocurra en la escuela, dentro de las horas lectivas de los niños, y que no se entienda como una actividad extra. Por un lado, con la intención de entrar directamente en una institución tan importante como la escuela, que tiene sus propias reglas que, por medio de mi llegada, se alteran. En este sentido, mi llegada, como la de un *alien*, provoca que la propia estructura de la escuela se haga preguntas y me hace a mí plantearme unas muy distintas a las que aparecen en un centro dedicado al arte. Mi llegada desestabiliza al grupo, a las profesoras y a mí misma, y ayuda al establecimiento de una situación de fragilidad para todas las partes. En esta nueva situación los roles se desordenan, lo que produce un nuevo tipo de escucha donde las reglas anteriores no valen. Por otro lado, se intenta forzar la idea del *alien:* alguien que "aterriza" en la escuela de manera inesperada y fuera de cualquier lógica, una visitante que viene de otro mundo a una clase de niños y niñas con la idea de aprender su lengua. A su vez, ir a la escuela supone para mí ponerme en una situación de extrañeza, adentrarme en los distintos sistemas educativos y vivir desde dentro muchas de las cuestiones que te puedes hacer desde fuera, pero que en el aula se manifiestan de forma concreta y material, amplificando el detalle.

Ese aterrizaje del *alien* genera curiosidad, desconcierto y deseo dentro del aula; y también establece nuestra relación a través de lo desconocido, lo extraño, lo poco habitual. Esa sensación de extrañeza funciona mejor cuando el contexto es el que los niños conocen. Para mí es raro volver a la escuela, para ellos es extraño que yo venga a aprender con ellos. Algunas de las cosas que se preguntan cuando aparece la frustración son: "¿Por qué no llamamos a la profe de inglés? María aprendería más rápido" o "¿por qué viene a nuestra clase y no usa Google Translate?", a lo que otros responden: "Porque en España no hay Google". Pero a mí me interesan más otras lógicas de aprendizaje que no tienen que ver con la eficacia de la palabra, sino con lógicas que hacen aparecer nuevas formas de conocimiento y aprendizaje, como, por ejemplo, lo que le dijo Abdullah, un niño de 8 años, a Maurice, de 6, mientras hacían unos dibujos para ayudarme a entender algunos conceptos: "Tienes que colorearlo, si no, María no va a entender nada"; y, de pronto, el color se revela como una forma de conocimiento. En las tres ocasiones en las que los niños me han enseñado a mí su idioma, se trataba de lenguas bastante minoritarias: neerlandés de Bélgica, croata e islandés. Otra de las preguntas que algunos niños se hacen es por qué querría yo aprender un idioma que prácticamente no habla nadie en el mundo, especialmente los niños croatas, que tienen en muy baja consideración su propia lengua. Pero también les resulta extraño que la manera de aprender sea con sus cosas, con la inmediatez de su entorno. Sus cosas, su espacio, al tener que traer otras realidades al aula para aprender palabras relacionadas con mundos que no están ahí, presentes; sus cosas, su aula, su cuerpo pronto empiezan a servir para hacer aparecer otras cosas, otros espacios, otros cuerpos, ya que, al no conocer yo las palabras de esas otras realidades, sus cosas, su espacio, sus cuerpos de pronto suspenden su significado hacia nuevas potencias, nuevos significados, múltiples realidades. Una niña en Aluche dijo, al final de la residencia, que una de las cosas que había aprendido durante el trabajo con Nada es que las cosas no significan una sola cosa, sino muchas.

Intento que el comienzo del proyecto en cada clase, escuela y ciudad a la que vamos sea siempre el mismo: explicar el proyecto a los niños con las dos o tres palabras que conozco en su idioma. Es importante que los niños no sepan nada de lo que va a acontecer, ni lo que vamos a hacer durante el tiempo que vamos a estar juntos, y que experimenten el problema del lenguaje y su ineficacia en el momento mismo en el que todo comienza. Esta es la traducción del primer diálogo que establecí con los niños y niñas de entre 6 y 8 años de la clase de Babette Slambrouck en la V-tex School, Cortrique:

María: Hola, mi nombre es María (intentando encontrar la palabra "vosotros"). *¿You… tú… du?*

Niñas y niños (ayudando a María a completar la frase): Vosotros…

María (retomando lo que acaba de aprender): Hola, mi nombre es María. Vosotros, los niños… (intentando encontrar la palabra para "enseñar" y gesticulando). Eh… eh… neerlandés a María.

Niñas y niños: Enseñar…

María: Hola, mi nombre es María. Vosotros, los niños, enseñar neerlandés a María.

Inmediatamente, debido a mi imposibilidad de formular por qué estoy ahí, en la escuela, surge el deseo por parte de los niños de dar con las palabras que me faltan y terminan siendo ellos mismos quienes me enseñan a decir qué es eso que vamos a hacer durante el tiempo que pasaremos juntos: enseñar a María a hablar neerlandés[4]. Ese trasvase de lo que yo sé y ellos no saben a partir de lo que ellos saben y yo no sé es crucial. Yo vengo con una propuesta para hacer algo juntos, pero no puedo contarla; ellos no saben qué hago allí, pero pueden contarlo. Al preguntarles cómo querían que empezara la película documental que hice junto con Edurne Rubio a partir de la experiencia de *Maria Gaat Naar School*, Anaïs, una de las niñas del proyecto, dijo que precisamente

4. Me gustaría matizar que, a veces, los niños no ven la diferencia entre enseñar a hablar o enseñar a hablar un idioma y, en muchas ocasiones, al final del proyecto, cuando les preguntamos qué es lo que los adultos hemos aprendido, algunos niños responden que hemos aprendido a hablar, no a hablar un idioma, a hablar.

ella quería que la película empezase con esta situación, porque, en sus propias palabras: “Het was heel speciaal”, “fue muy especial”.

Ese deseo que aparece gracias a la imposibilidad de comunicar es lo que moviliza el proyecto de principio a fin, lo que genera compromiso por ambas partes y lo que sostiene la promesa de comunicación. A su vez, la premisa “enseñar a María a hablar neerlandés” se convierte en el límite del proyecto y le da forma al tiempo que vamos a pasar juntos, pero, en realidad, no es más que la excusa perfecta para “surfear” por aquello que realmente ocurre alrededor de dicho límite.

De *donker en een dinge als niets*. ‘La oscuridad y una cosa como nada’

En cada sitio en el que llevo a cabo el proyecto, el título toma el nombre de la persona que va a aprender y se escribe en el idioma que se va a enseñar. Mi título favorito es *Nada va a la escuela*, por el juego de palabras que propone, la risa que le provocaba a los niños, el problema directo de la lengua y de la traducción literal, pero también por lo importante que ha sido entender que para introducirse en este proyecto hay que entrar en la nada, el vacío, la oscuridad.

En las dos primeras ocasiones, con Anto y Nada, mi rol dentro del grupo consistía en observar qué ocurría dentro del aula y de alguna manera coordinar el tiempo que teníamos para trabajar juntos. Llegábamos con un “plan” (muchos ejercicios, herramientas…) que fuimos actualizando sobre la marcha. Entre la primera vez que lo hicimos, en Montpellier, y la segunda, en Madrid, elaboré una lista de cosas que me habían interesado de la primera experiencia para poder repetirlas en la segunda. Como una especie de partitura coreográfica o dramaturgia por la que volver a pasar. No funcionó. Por un lado, la propuesta era mía y había una especie de jerarquía en mi posición, que decidía desde fuera. Y, por otro, cambiaban las edades, la persona que aprendía, la escuela, las profesoras, el país, el sistema educativo.

Todo era distinto. Con lo cual el encuentro, el aprendizaje, en definitiva, el "entre" era distinto.



Fotograma de *Maria gaat naar school* (2017), una película de Edurne Rubio y María Jerez Quintana.

Y es que ese "entre" es, precisamente, la base estructural de este proyecto. En el "entre", la agencia no la puede tener una sola persona. En el "entre" los agentes son todas las partes. En el "entre" todas y todos, las y los niños, las profesoras y las artistas invitadas, somos coautores. Y me he dado cuenta de que para manejarlo hay que situarse dentro de la experiencia del no saber; no vale posicionarse desde fuera, no vale esa dirección externa, es necesario estar inmersa en la oscuridad del no entender, en la desorientación del que no tiene referencias ni herramientas. Es algo que no se puede ver desde fuera… tienes que aprender a manejarlo y a relacionarte con ello desde dentro. Eso supone entrar en un vacío y deambular por la oscuridad que propone constantes desplazamientos, disrupciones, encuentros fugaces con la clarividencia y fuerza a habitar el campo de lo indefinido.

La tercera vez que lo hice fue en Bélgica y ahí sí que pude realmente entrar en la oscuridad, me tocaba a mí aprender, no entender y aprender a no entender. Cuando hablo de oscuridad es casi literal. Hay frente a mí una masa de sonidos, de palabras que no entiendo, donde nada se parece a nada, no hay formas… Es como estar delante de una especie

de ente informe que podría tomar cualquier forma, pero que aún no tiene ninguna; es, como decía antes, enfrentarse a un enigma. De vez en cuando aparece un atisbo de sentido y la masa deforme de pronto cobra forma, forma de "ventana", pero al rato la "ventana" se cierra, el sentido desaparece y toma forma de "hermana" y luego de "persiana". El sentido nunca llega a estar del todo figurado, se va formando y deformando en una mezcla de malentendidos, asociaciones, referencias, agujeros, parecidos, casualidades, rodeos, saltos, juegos de lenguaje, prejuicios…

El problema en este proyecto suele tener forma de palabra. Pero la palabra no está nunca sola, siempre está rodeada de cosas, entre otras, de palabras. Incluso intentando establecer una jerarquía entre las palabras importantes y las que no lo son, este proyecto termina por darle la vuelta a esa jerarquía y a veces las palabras más denostadas terminan por ser aquellas que nos sirven para hacer nuestro mundo juntos. Las primeras palabras que aparecen siempre como las palabras "importantes" son las correspondientes a conceptos con un valor muy alto en el contexto de la escuela: amor, amistad, corazón, ser bueno… Y son las primeras que me quieren enseñar. Pero cuando empiezan a hacerlo, en esa oscuridad en la que yo estoy metida, no hay diferencia entre "amor", "es", "aquello" o "que". Y, mientras han empezado a definir amor como "aquello que…", yo ya me he quedado enganchada con la palabra "que". Para poder seguir, antes necesito desvelar qué es "que". Así que pido que me lo expliquen. Pero a su vez "que" esconde muchas otras cosas, a veces incluso problemas mucho más difíciles de solucionar, porque suelen ser palabras casi imposibles de representar. En ese momento los niños se quedan desarmados intentando encontrar múltiples maneras para acercarnos. Algunas de esas maneras se sitúan fuera del lenguaje hablado, usando el cuerpo, los dibujos, sonidos… El lenguaje se presenta así como un problema, no como una herramienta para observar el mundo desde fuera. Se convierte en mundo.

Y lo que aprendes es difícil de nombrar. No se cosifica en una palabra. Es una cosa en movimiento que crece y nos acompaña. Ni si quiera puede haber consenso sobre eso que hemos aprendido. En este

sentido, este proyecto choca especialmente con algunas instituciones de la enseñanza. En el CEIP Parque Aluche uno de los temas más difíciles de lidiar junto con Isabel Álvarez, una de las profesoras, fue la idea de que los niños se fueran a casa con una idea clara de lo que habíamos hecho, de lo que habíamos aprendido, tanto ellos como Nada. Pero resumir y nombrar aquello que se había aprendido era casi imposible. Por un lado, no había tiempo de saber qué era lo que había pasado, por otro, era muy difícil de nombrar y, por último, no podía haber consenso sobre lo que había ocurrido, puesto que en la oscuridad no hay una sola dirección, sino múltiples direcciones divergentes.

En esa multiplicidad que propone la oscuridad, la atención no puede seguir una sola dirección. Me interesa mucho esta idea de atención diversificada y también ver cómo fricciona en la escuela, porque también fricciona en el teatro, cuyas arquitecturas están diseñadas para que todo el mundo vea lo mismo. Pero no todo el mundo ve lo mismo ni lo ve en el mismo momento. La atención está cambiando de dirección constantemente, lo que hace que no haya una sola manera de participar en el aula o en el teatro. Esto nos lo enseñó Nadia, una niña de 8 años que se había pasado todo el proyecto sin decir nada —las profesoras insistían mucho en que teníamos que hacerla participar—; el último día, sus padres nos dijeron que estaban maravillados con la implicación de Nadia en el proyecto. Resulta que, desde que Nada llegó a la escuela, Nadia había estado preparando concienzudamente un diccionario de dibujos para que Nada siguiera aprendiendo castellano cuando ya no estuviera allí. Muchas veces siento que no tenemos suficientes herramientas o no tenemos las herramientas específicas para medir la participación; y que entender la participación desde el que visiblemente habla, opina, elige, se mueve, a veces no es más que una recompensa para aquel que intenta acaparar la participación.

A su vez, Isabel Álvarez, de quien, junto con Toñi Macías[5], aprendí una gran cantidad de cosas acerca de la educación pública en España y

5. Profesoras ambas del colegio Parque Aluche.

de las formas para hacer que otras cosas pasen en los colegios, me decía que no encontraba dónde estaba el arte en este trabajo. Una vez le escuché decir a Julieta Aranda[6] algo que es fundamental para mí en un proceso artístico: "Cuando no encuentro las palabras, es cuando puedo empezar a hacer arte"[7].

Las materias de este proyecto son el pensamiento, el deseo, la confianza, el vértigo, la frustración, el tiempo, las atenciones, la suspensión…

Maria denk kinderen heb macht. 'María pensar niños tengo poder'

Para entrar en la oscuridad es necesario confiar. En la imagen anterior, donde se me ve con los ojos tapados, estoy siendo guiada a través de un recorrido. Antes de realizar el recorrido las niñas me habían enseñado las preposiciones de lugar y algunas nociones del espacio. Después de enseñármelas cambiaron toda la habitación: muebles, objetos, caminos, mientras yo esperaba fuera. Antes de volver a entrar, me taparon los ojos y, sin tocarme, solo con las palabras que me habían enseñado, me guiaron por el camino y la coreografía que habían inventado. Si no seguía bien sus instrucciones, se hacía evidente que no entendía. Al final del proyecto una niña dijo que ese día se dio cuenta de que yo confiaba en ellos.

A veces esa confianza no es fácil de asumir y enseguida surge la cuestión del poder. Recuerdo que un día en Montpellier, cuando Anto estaba aprendiendo francés, hicimos un ejercicio similar, pero esa vez las instrucciones coreográficas se grababan en audio. Luego Anto iba a bailar esas coreografías escuchándolas por unos auriculares por primera vez. En una de las instrucciones, un niño dijo: "Coge tus gafas, tíralas al suelo y písalas". Anto escuchó la instrucción, pero no la realizó. Cuando los niños discutieron por qué no lo había hecho, dijeron que era porque no la había entendido, algo que Anto negó. Hubo mucho revuelo en la

---

6. Artista visual nacida en México y codirectora de la plataforma *online* e-flux.
7. Julieta Aranda, en su participación en Phenomenal Ocean: Convening #2, organizado por Chus Martínez en Ocean Space, Venecia, el 28 de septiembre de 2019.

sala entre los niños, que acusaban al otro niño de haber sido violento con su instrucción. Al final este dijo que había dicho esa instrucción sabiendo que Anto no la iba a seguir. Me parece interesante el viaje que realiza aquí la idea de confianza. Anto tiene plena confianza en los niños para que guíen sus movimientos, los niños sienten esa confianza; en esa confianza hay cuidado, pero también puede darse lo que entendemos como un abuso. O quizá, y aquí es donde de pronto este niño le da la vuelta a la idea de abuso, una confianza en que la persona que está delante de ti tiene la capacidad de hacer lo que pueda o quiera con esa instrucción, como, por ejemplo, no seguirla, y aun así entenderla. Se abre así un espacio para la disidencia.

Cuando estás dentro de la oscuridad te mueves entre la aceptación y el juicio. Aceptas lo que va viniendo porque no entiendes, confías en el otro y te dejas llevar, pero en un momento aparece algo que emerge como un posible espacio de discusión, aparece el juicio, la resistencia. Tus herramientas para discutir son muy pequeñas. Pero hay muchas maneras de ofrecer resistencia o abrir el espacio a la discusión mucho más interesantes que la confrontación, porque, al no poder formularlas bien, tus afirmaciones tienen que encontrar otras formas y, al encontrarlas, a veces se desafirman, se reformulan, se deforman, se expanden, y encuentran nuevos términos o nuevas formas.

Desde la oscuridad, sin tener las palabras para explicarte bien, buscas la manera de empujar los límites del otro. Pero esto a veces no es posible. En una ocasión me estaban enseñando las palabras *falso* y *real*. "Un árbol que sale de la tierra es real y un dibujo de un árbol que sale de tu carrera como dibujante es falso, fantasía…", así me lo estaba explicando Ilya, de 9 años. En un momento dado, Lucie, también de 9, dijo: "Dibujar es lo mismo que escribir". Toda la clase la contradijo hasta el punto de que la convencieron de que aquello no era cierto. Es interesante ver que, en este proceso de enseñanza compartido, no todos los niños piensan lo mismo. Hay 16 profesores para una sola alumna. En ese proceso colaborativo los niños entran en conflicto. Todos tienen algo que enseñarte. Para ellos es importante que yo aprenda bien, se lo toman muy en serio y

a veces defienden sus posiciones. Ese límite de qué enseñarme funciona desde el primer momento, pero qué me enseñan y cómo lo hacen no está claro y muchas veces entra en contradicción. Y aquí queda muy claro que la enseñanza de las cosas esconde un tipo de pensamiento y política que no está aislado del propio lenguaje. A veces pienso que es una pena que en la educación no haya más de una profesora en las aulas, porque ver que aquellos que tienen la palabra divergen en sus posturas hace que tú aprendas que puedes no estar de acuerdo.

En realidad, yo estaba totalmente de acuerdo con Lucie. Quería decir que pensaba lo mismo, que de hecho hay teorías que dicen que escribir es una evolución de dibujar y quería que habláramos de representación y de seguir líneas con un lápiz y dejar aparecer formas, ya sean palabras o dibujos o palabras que son dibujos o dibujos que son palabras… Pero no supe, empujé la conversación hacia ese lugar, pero se quedó flotando sin espacio para tomar su forma. En cualquier caso, no he podido dejar de pensar en la frase "Dibujar es lo mismo que escribir".

Wij maken wereld samen. 'Nosotros hacer mundo juntas'

Cuando proyectamos la película documental *Maria Gaat Naar School* por primera vez ante un público, entre los espectadores estaban todos los niños y niñas que habían participado, las profesoras, las artistas involucradas, las personas que trabajan en Buda, el centro de arte que había coproducido el proyecto, y los padres, madres, abuelos, abuelas y hermanos y hermanas de las y los niños. Después de la proyección la madre de una niña vino a decirme que lo que más le había impresionado era ver cómo yo acepto el mundo de los niños, cómo aprendo sin emitir un juicio de valor o si lo que me enseñan es relevante para mí o no. Es cierto que mis referencias a la hora de hablar neerlandés tienen más que ver con caramelos, marcianos, pizza o Santa Claus que con otra cosa. Hablo neerlandés como un niño. En realidad, cuando estás ahí trabajando, todas esas referencias y palabras son lo único relevante para ti. En esa situación,

aquello que aparece en el presente compartido con los niños es el hilo a partir del cual se puede seguir construyendo más presente y, en ese sentido, tiene validez. Es a partir de ahí que podemos hacer mundo juntos.

He oído decir en varias ocasiones a las profesoras que los niños también empiezan a hablar un poco como nosotros, como los que aprendemos. Después de haber insistido en enseñarnos correctamente a decir algo, a veces seguimos diciéndolo de manera incorrecta; entonces, los niños empiezan a usar esa palabra como nosotros la decimos para hacerse entender y, así, seguir juntos en esa promesa de comunicación. Esa modificación del lenguaje por su parte me hace pensar que así debe de ser como nace un dialecto, una lengua fronteriza, una lengua entre dos lenguas, entre muchos cuerpos. Una lengua, un organismo vivo, que se modifica con la llegada del otro.



Fotograma de *Maria gaat naar school* (2017), una película de Edurne Rubio y María Jerez Quintana.

De school en de kunstencentrum: de domain is veranderd. 'La escuela y el centro de artes: el dominio ha cambiado'

Por último, me gustaría hablar del papel que han tenido las instituciones educativas y artísticas en este proyecto. Para ello me remontaré a sus

orígenes. Este proyecto nace a partir de una experiencia en la que participé durante el programa de la Capital Europea de la Cultura en Linz, 2009. El equipo curatorial de las artes en vivo contemporáneas destinó gran parte de su presupuesto a la realización del proyecto *I like to move it, move it. The School Project*, en el que invitaron a 30 artistas a formar 30 equipos de trabajo distintos. A su vez, cada equipo colaboraba durante dos meses con al menos dos colegios de la región de Alta Austria. Esto significaba que había un total de 60 escuelas, entre el mundo rural y la ciudad, implicadas, simultáneamente, en un proyecto cuya intención era generar un impacto en el sistema artístico y educativo, en las profesoras, los artistas y en los niños de una determinada generación. En mi caso, trabajé con dos escuelas de dos pueblos distintos y formé un equipo con la artista local Lisa Brunmayr y la traductora Andrea Pingitzer. Durante esos dos meses en los que realicé dos piezas en vivo con niños y niñas de 8 y 9 años, la traducción se convirtió en una gran frustración tanto para ellos como para mí. El problema es que en la traducción recibíamos únicamente el mensaje, no había detalles, matices, cosas que no tienen que ver con la eficacia del lenguaje, sino con el error y el malentendido tan necesarios para que surjan cosas que no esperas en un proceso. Así que, hacia el final del proyecto, niñas y niños empezaron, por deseo propio, a enseñarme alemán. En ese momento pensé que si alguna vez volvía a hacer un proyecto en una escuela, consistiría en que los niños y las niñas me enseñarían a hablar su idioma. Me empecé a interesar por instituciones artísticas que trabajaban con escuelas desde el desarrollo de un pensamiento artístico dentro de las aulas y, en 2014, di con una convocatoria del Centro Coreográfico Nacional de Montpellier, con quienes ya había trabajado previamente, que planteaban una residencia artística en una escuela de primaria. Su visión era vincular de manera continuada los intereses artísticos del centro con dicha escuela y que los niños tuvieran una presencia continuada en el centro coreográfico, asistiendo a las piezas de danza como parte de su formación, y el desplazamiento del equipo a las aulas para el análisis de esas piezas u otras que Fanny Delmas, encargada del equipo de

educación del centro, proponía a los niños y niñas de entre 3 y 6 años. Esta residencia formaba parte de su programa educativo conjunto con la École Florian y el desarrollo de programas de nuevos públicos del centro. Y de esta manera nace *María va a la escuela*, que para esa ocasión llevó por título *Anto va à l'école.* Fanny Delmas asistió a todas las sesiones y esta experiencia formó parte de su tesis doctoral, con la posibilidad de ser compartida y discutida en un contexto como el académico.

En Madrid empecé a colaborar de manera continuada con el equipo de educación del CA2M. Entendí que el equipo de educación y actividades tenía una gran responsabilidad en lo que el centro de arte se había convertido, su permanencia en la ciudad de Móstoles vinculada a la gente local y, por tanto, su continuidad como centro de arte de referencia. Una cosa alimentaba a la otra, que básicamente consiste en vincular a los artistas con los que trabaja el centro con las diferentes comunidades que habitan Móstoles, colectivos de mujeres, gente mayor, familias, adolescentes y niños, y de esta manera hacer real el hecho de que el centro es público, de todas y todos. Esto incluye colaborar con otras instituciones como las escuelas. Escuelas de Móstoles, pero también de barrios cercanos, como Aluche. Barrios que no tienen cerca instituciones de arte contemporáneo. Así que si dichas escuelas no vienen a esos centros por lejanía, nosotras iremos a ellas. Conocer el trabajo del equipo de educación y actividades del CA2M ha cambiado mi forma de concebir el mío. Cuando Victoria Gil Delgado me invitó a hacer, en esta ocasión, *Nada va a la escuela*, ya habíamos trabajado en otros proyectos, pero este fue, quizá, el más complejo que hemos hecho juntas por su dimensión experimental para todas las partes. Esta dimensión no garantiza el éxito, así que tanto escuela, centro de arte, profesoras, mediadoras, artistas y niños y niñas asumimos, no de manera fácil, el fracaso. Este es un aspecto fundamental en todas las experiencias de este proyecto y un valor excepcional que se le atribuye a todas las partes. Nadie está en un terreno de especialización. Todas estamos expuestas en un proceso frágil. Requiere mucho trabajo de mediación por parte

de ambas instituciones llevar a cabo un proyecto que no tiene garantizado el éxito. Gracias a la presencia de Victoria Gil Delgado y Mercedes Álvarez Espáriz en las sesiones del CEIP Parque Aluche, aprendí aspectos de *María va a la escuela* que en Francia quedaron más invisibilizados y que están vinculados a la agenda programática del CA2M, muy implicada con el feminismo, la descolonización del pensamiento y los saberes populares. En el caso del Bélgica, Agnes Quackles, por entonces directora artística del Buda Kunstencentrum, tenía mucho interés en generar un contexto que tuviera que ver con la educación y el arte, y creó un festival que se llamó *What is the matter with school?*, donde invitó a un montón de responsables de instituciones artísticas y educativas, profesoras, profesores, estudiantes de universidad, artistas, niños y niñas a reflexionar sobre el arte y la educación en todos sus aspectos y niveles. *Maria Gaat Naar School*, tanto la experiencia en el colegio como la película que fue compartida en el festival, fueron coproducidas por Buda Kunstencentrum, para la ocasión. En Zagreb la institución Student Center estaba respondiendo a la pregunta que la Unión Europea le estaba realizando a muchos proyectos financiados por Creative Europe: "¿Cómo podemos desarrollar nuevos públicos?", ante la preocupación de que museos y teatros dedicados a la creación contemporánea en Europa dejen de tener visitantes. *Maria ide u skolu* formaba parte de esa pregunta. Por último, en el caso de Reikiavik, el proyecto fue una invitación del festival UNGI, organizado por Assitej en Islandia, una asociación internacional cuyo objetivo es promover el desarrollo del teatro para la infancia y la juventud.

Laatsten. 'Último'

Como decía al principio, *María va a la escuela* es una pieza en vivo que ocurre cuando las preguntas que nos hacemos los niños y yo hacen que nuestro pensamiento repare por primera vez en algo. Esto sucede en el presente, en el momento de la pregunta, en un momento de

suspensión. Como cuando Gustave, de 8 años, me estaba explicando la palabra "olvidar":

María: ¿Cuál es *el* palabra?

Gustave: Olvidar.

María: Y ¿qué es olvidar?

Gustave: Por ejemplo… Veo, por ejemplo, un pájaro y no sé cuál es su nombre. He olvidado el nombre.

María: Ah, vale… Es cuando… Yo conozco el nombre para ti, es Gustave.

Gustave: Sí.

María: Pero un día veo a Gustave en la calle y digo: "Hola, ¿cuál es el nombre para ti?". Y después he olvidado el nombre, ¿sí?

Gustave (sonríe): Sí.

María: ¿Y cuál es *el* definición tú has escrito?

Gustave: Veo algo y ya no sé qué es.

María: Y ya no "sé"…

Gustave: Sí, sí… Veo algo y ya no sé qué es.

María: ¿Qué es "sé"?

Gustave: "Sé"; saber; yo sé. Ya no lo "sé." Por ejemplo, ya no "sé" tu nombre. "Sé".

María: ¡Ah! ¿"Sé" es lo mismo que "conozco"? Yo conozco… conocer.

Gustave (se queda pensativo y sonríe como si apareciera algo delante de él): Sí… (vuelve a pensar). Lo mismo sí… (duda). Espera… (lo vuelve a ver delante de él, pero esta vez más claro). Sí, lo mismo.

Capítulo 7
‘Levadura. Programa de residencia de creadores en escuelas’

Eva Morales Gómez

La levadura es un conjunto de hongos capaces de iniciar procesos de fermentación en distintas sustancias orgánicas, cuyo resultado es la transformación del elemento original en otra sustancia. Esto sucede prácticamente de forma imperceptible, la fermentación se va gestando poco a poco, integrándose completamente con la harina formando un todo inseparable.

Cuando comenzamos a imaginarnos “Levadura”, deseábamos crear un lugar para la transformación de los entornos culturales y educativos. Todos los inicios van acompañados de dudas y nerviosismo frente a la incertidumbre del posible desarrollo de los proyectos, pero también del placer de emprender un nuevo camino. Así fue cuando “Levadura” se puso en marcha en 2014: por un lado, la inquietud de no saber si el proyecto iría por donde habíamos imaginado; por otro, la emoción inicial de comenzar un programa desde el ayudar a *la fermentación* del arte y la educación. Nuestra intención era, de una forma sutil, alterar los procesos y relaciones habituales entre las instituciones culturales y las educativas, es decir, esponjar los centros de arte y creación contemporáneos y empujarlos a abrirse a las comunidades educativas que los

rodean, así como alterar las lógicas propias de las escuelas y evidenciar otras formas orgánicas de producir conocimiento en las aulas.

Para lograr todo esto organizamos unas residencias en las que una creadora[1] con conciencia educativa y una clase (docente y alumnado) trabajan de forma conjunta para desarrollar un proyecto artístico[2]. Esto permite la interacción creativa y la generación de vínculos entre la creadora, la institución cultural y la comunidad escolar al completo (alumnado, profesorado, padres y madres, personal del centro escolar…).

Nos propusimos varios objetivos desde los cuales organizar y anclar las residencias:

- Poner énfasis en la creación como clave del desarrollo intelectual de alumnado y docentes, y no como algo exclusivo de artistas.
- Introducir en el aula de infantil y primaria conceptos y metodologías propias de la creación contemporánea.
- Fomentar una comunidad entre estudiantes, docentes y artistas, situándose entre todos en el mismo nivel de la producción cultural, todas como creadoras.
- Subrayar la creación contemporánea como un proceso complejo, destacando las diferentes fases de creación de un proyecto artístico: incubación, diseño y producción, y presentación pública.
- Ampliar el tiempo y la profundidad de las visitas de los escolares a las instituciones culturales.
- Visibilizar los procesos de aprendizaje más allá de las escuelas y contaminar de estas dinámicas educativas los centros de arte.

Todo esto unido es "Levadura": un programa de residencias para que creadoras, docentes y estudiantes trabajen juntas, utilizando como espacio de trabajo tanto los centros educativos como los centros

1. Se utilizarán de forma indistinta el género femenino y el masculino para hacer referencia a las/los agentes implicados en el programa.
2. La participación en el programa "Levadura" se realiza a través de dos convocatorias públicas, una destinada a creadoras y otra a docentes.

culturales que acogen las residencias. Un trabajo colectivo con una premisa fundamental: entender el arte como un vehículo de aprendizaje para todas.

Un hongo que se expande y crece

Cuando la levadura es incorporada a un terreno que favorece su desarrollo, comienza a multiplicarse rápidamente. Durante el proceso de amasado y mezcla, la levadura continúa convirtiendo el azúcar en gas, provocando que la masa se infle y se redondee. La transformación ha comenzado antes, pero es entonces cuando empieza a hacerse visible.

Para nosotras este terreno favorable se dio cuando en el año 2013 Matadero acoge a Pedagogías Invisibles como grupo de trabajo y pensamiento en torno a la educación. Esta fue una manera de formalizar una serie de colaboraciones puntuales que se venían dando desde años anteriores en programas como "En construcción. Disculpen las molestias. Talleres intergeneracionales 0-99" o el proyecto *Habitación*, entre otras.

Constituirnos como un grupo estable dentro de la institución nos daba la oportunidad de indagar en todas nuestras inquietudes sobre la relación entre arte y educación, y nos permitía el uso del centro como laboratorio de ensayo. Una de estas inquietudes se concretaba en la pregunta: ¿cuál es la relación entre los espacios de creación contemporánea y las escuelas hoy en día? Sin embargo, en esos años el centro estaba cerrado por las mañanas y ninguna escuela hacía las típicas visitas al taller. La conexión entre Matadero y cualquier espacio educativo era inexistente.

Justo en ese año se aprueba la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), por la cual las asignaturas destinadas a la educación artística en la educación primaria pasaban de ser obligatorias a simplemente optativas. A la ya de por sí escasa relación entre Matadero y los centros educativos se sumaba ahora un recorte de las

horas destinadas al aprendizaje y la producción artística en el contexto escolar.

Ante esta situación, tal vez la primera pregunta que había que hacerse era cuál debía de ser el papel de las instituciones culturales en la educación artística. A partir de ahí surgieron otros interrogantes: ¿cómo se pueden fomentar programas que apoyen a la maltratada enseñanza artística en la educación formal? ¿Cómo ofrecer una alternativa a la formación tradicional del arte en una escuela basada principalmente en el aprendizaje instrumental y no en el proceso de creación? Y, sobre todo, ¿cómo generar otras relaciones entre ambos mundos que vayan más allá de las habituales visitas al museo?

Las respuestas llegaron, como pasa muchas veces, en un momento en el que se juntaron causalidad y casualidad. Entre los años 2013 y 2014, dentro de las residencias de artistas internacionales que alberga Matadero Madrid, coincidieron varias artistas (Yuta Nakajima, Essi Kausalainen y Hernán Paganini) interesadas en trabajar con escuelas. La responsable de estas residencias, Manuela Villa, se puso en contacto con nosotras para ayudarlas a encontrar algún centro escolar con el que trabajar. A partir de esta colaboración informal nos dimos cuenta de que esta era la oportunidad perfecta para idear un programa oficial destinado precisamente a realizar residencias de artistas en escuelas.

El arranque fue en Matadero, pero, como buen hongo, el programa "Levadura" no tardó en expandirse a otros centros culturales dependientes del Ayuntamiento de Madrid, como Conde Duque, CentroCentro y Medialab-Prado. "Levadura" se convirtió en el primer programa que se desarrollaba de forma conjunta y coordinada entre los cuatro centros culturales. El programa terminó de fraguarse con el apoyo y complicidad como coproductores de la Fundación Banco Santander y con Pedagogías Invisibles como coordinadoras de todo el programa. Esta es la composición del programa: un equipo de instituciones culturales que apuestan por abrir sus puertas para experimentar otras formas de relación entre la institución cultural y la educativa.

Una despensa llena de ingredientes

Para llevar a cabo la fermentación, la levadura necesita de otros ingredientes, principalmente harina, azúcar, pero también agua y aire. Todos estos elementos al entrar en contacto forman una masa, que comienza un lento proceso de transformación: va volviéndose más ligera y aumentando su volumen.

A lo largo de estos seis años de residencia hemos realizado 28 proyectos en los que han participado 43 creadoras, 42 docentes y un total de 1.075 alumnas y alumnos de 23 colegios diferentes del municipio de Madrid. Cada uno de estos proyectos ha sido único, con procesos particulares y un desarrollo propio. Sin embargo, aunque todas las recetas han sido diferentes, hemos contado con una despensa llena de ingredientes comunes que se han ido repitiendo. No tienen un orden o fórmula de mezcla, pero su aplicación ha propiciado que los procesos se esponjen, se nutran y se produzcan aprendizajes en todas las agentes implicadas.

El primer ingrediente es la *flexibilidad*. En un sistema educativo que peca de rigidez en muchos momentos (marcado por horarios, asignaturas, normas, etc.) es difícil encontrar un espacio con dinámicas y ritmos elásticos y fluidos. Llevar los procesos de creación a las aulas rompe con esa rigidez inicial: docentes, alumnado y el propio centro educativo aprenden y permiten que se expandan y dilaten sus dinámicas, ritmos y tiempos. Esto lo vivimos en el proyecto *¿A qué huelo el tiempo?* de la creadora Susana Cámara, las docentes Paula Hernanz y Noemí Dina, y el alumnado de 2º de primaria del CEIP Nuestra Señora de la Fuencisla. En un momento dado, el alumnado tuvo que salir del aula para cazar los olores que habitan en su colegio, entrando en espacios nunca antes explorados como el despacho de Dirección o las cocinas.

La flexibilidad no es unidireccional, sino que afecta también a las instituciones culturales, que se ven empujadas a ampliar sus propias lógicas de producción y comienzan a contemplar a docentes y alumnado como productores culturales legitimados. Por último, las creadoras y creadores

se enfrentaron a abrir y estirar sus procesos a una adulta (la docente) y unas 25 personas de entre 3 y 12 años. En la práctica totalidad de los 28 proyectos realizados, las creadoras han tenido que hacer rediseños y adaptaciones de su propuesta inicial después de ponerla en común con estudiantes y docentes.



Proyecto *¿A qué huelo el tiempo?*, de la creadora Susana Cámara y el CEIP Nuestra Señora de la Fuencisla.
Fuente: Fotografía de Iván Castellano.

Para que este ingrediente coja todo su potencial es fundamental mezclarlo con la *cesión*: para ser flexible, tienes que aprender a ceder. Las creadoras se enfrentan al reto de permitir que los demás se apropien de sus procesos de creación, y por lo tanto tienen que aprender a adaptarse y remodelar unos ritmos e intereses diferentes a los suyos. Como sucedió en el proyecto *Postales Sonoras*, de los creadores Albert Paixao y Danilo Filho, cuya propuesta inicial era realizar un archivo sonoro de la ciudad de Madrid. En su trabajo con la docente Isabel Vizcaíno y el alumnado de 2º de primaria del CEIP Manuel Núñez de Arenas, desde el inicio se dio un giro al proyecto para adaptarse a la metodología de trabajo del colegio, y realizaron una ficción sonora sobre el pasado de Conde Duque, centro que acogía la residencia. En este caso fue una cesión completa a las necesidades e intereses del propio alumnado: no solo adoptaron la

metodología, sino que transformaron las propias intenciones del proyecto. Las instituciones culturales también han aprendido a ceder sus espacios y tiempos de calidad al alumnado y docentes, como sucedió en el proyecto *La cosa vida*, de Francisco Muñoz y el alumnado de 4º de primaria del Colegio Ártica, que durante semanas estuvieron trabajando en Medialab-Prado y ocuparon toda una planta para el desarrollo de su trabajo.

La cesión implica siempre una negociación y readaptación, que han dado lugar a otro ingrediente clave: la *disolución*. En estos procesos es fundamental aprender a diluir las líneas entre docente, creador y estudiante. En el día a día de los procesos colectivos hay toda una serie de decisiones que deben tomarse de manera conjunta, y es aquí donde no importa cuál sea tu rol de partida (docente, artista o alumna), sino que la capacidad creadora esté al servicio de todas. Así sucedió en *Proyecto de creación*, donde la artista Nicola Colclough ofreció una batería de herramientas y fórmulas a la docente Almudena Hernández y al alumnado de 5º de primaria del CEIP Amador de los Ríos. De entre todas estas herramientas, Almudena y sus estudiantes escogieron el *collage* y la composición musical e impulsaron su propio proyecto, que cristalizó en un rap con toda una apuesta escenográfica para concienciar de las problemáticas actuales y los retos del futuro, donde la autoría era coral y diluida. Pero también hay una disolución de roles de las propias instituciones, ya que comienzan a entremezclar espacios de aprendizaje y de producción cultural: la escuela se convierte así en un espacio de creación contemporánea y la institución cultural en una escuela.

Surge entonces otro ingrediente que nos permite ligar el resto: la *apertura*. Embarcarse en la creación contemporánea hibridada con la educación es estar dispuesta a tener que abrir puertas y expectativas. Tanto el ámbito artístico como el educativo están rodeados de toda una serie de imaginarios estereotipados; posibilitar que artistas entren en el aula es abrirse a romper con todo lo imaginado. Y aún más rompedor es potenciar que docentes y alumnado se apropien del centro cultural y dejen de ser meros visitantes, para convertirse en productores culturales de pleno derecho.

La apertura en las escuelas propicia que en sus aulas sucedan cosas no programadas. Las creadoras rompen con los prejuicios educativos, ponen en valor la práctica pedagógica como una práctica creativa y comienzan a entender el arte como una herramienta de comunicación y de acción. Así sucedió en el proyecto *Construye tu propio hábitat*, de las creadoras María Mallo y Berta Gutiérrez, con la docente Teresa Bustabad y el alumnado de 3º de infantil de la EEI La Jara, donde experimentaron con materiales que iban desde el propio cuerpo y el espacio hasta elementos tan ajenos a estas edades como la silicona, el PVC, telas sintéticas o el uso de bridas. Las creadoras cada día se abrieron a compartir y adaptar su proceso de creación con la docente y las o los alumnos, y estas abrieron de par en par las puertas de su aula para experimentar, jugar, aprender y crear.



Proyecto *Construye tu propio hábitat*, de las creadoras María Mallo y Berta Gutiérrez y la EEI La Jara.
Fuente: Fotografía de Iván Castellano.

Para que la apertura pueda producirse de manera fácil y orgánica es necesario abrazar lo *inesperado*, estar abiertas no solo a la causalidad, sino también a la casualidad. Los procesos de creación siempre se mueven en un terreno en el que un error puede convertirse en el mejor de los

aciertos; en tierras movedizas arraigan las mejores raíces. Cuando a esta ecuación se suma lo educativo y se unen 25 cuerpos y mentes pensantes, sintientes y activas, lo inesperado siempre ocurre. En todos los proyectos esto ha sucedido desde el primer día, en el que la puesta en común ha derivado en giros y quiebros imprevistos. Como ocurrió en el proyecto *De casa a la plaza*, de la creadora Marta Kayser, las docentes Cristina Álvarez y José Garro, y el alumnado de 2º de primaria del Colegio Amorós, donde, en uno de los días trabajo en el colegio, el alumnado comenzó a jugar de forma espontánea con unas redes de portería, y esta pasó a ser un elemento central de la instalación final que realizaron.



Proyecto *Un 6 y un 4*, del creador Nacho Bilbao y el CEIP Legado Crespo en Conde Duque.
Fuente: Fotografía de Diego Arroyo.

Es fundamental regar en abundancia con la *escucha* activa por parte de todas las agentes. La creadora ha estado atenta a las necesidades y derivas que pueda realizar el alumnado, lo que ha permitido activar mecanismos creativos para la redefinición del proyecto. Las docentes han escuchado la propuesta de la creadora y la han integrado en sus dinámicas de clase, pero también han prestado atención a su alumnado, que ha comenzado a comunicarse en un código diferente al utilizado en el día a día en el aula. El alumnado no solo ha escuchado a las adultas,

sino que ha puesto en práctica la atención mutua para aprender entre todas. Esto sucedió de manera intensiva en el proyecto *Un 6 y un 4* del creador Nacho Bilbao, la docente Andrea Zamorano y el alumnado de 5º de primaria del CEIP Legado Crespo, donde las y los alumnos realizaron su propio autorretrato sonoro utilizando diferentes elementos acústicos. Además de su propio desarrollo como artistas, el proyecto sobre todo les permitió, después de casi seis años juntos, conocer cosas que no sabían los unos de los otros, profundizar en su relación y aprender a comunicarse de otra manera.

La mezcla de todos estos ingredientes siempre se ha producido de forma diferente, dando lugar a procesos únicos e irrepetibles; pero sus efectos han tenido mucho en común: ha permitido el reconocimiento y empoderamiento de docentes y alumnado como productores culturales legitimados; se han generado vínculos entre instituciones, docentes, creadoras y alumnado; ha propiciado la creación de nuevos imaginarios, pensar el entorno, el espacio, el día a día cotidiano desde otras perspectivas; ha provisto de nuevas herramientas creativas; y ha empujado a utilizar otros códigos de comunicación y así generar un espacio abierto a la posibilidad. En definitiva, ha hecho que todos los agentes se impliquen en procesos a largo plazo, compartan un proceso de creación, se comprometan por un objetivo común y favorezcan que el tiempo compartido sea significativo para todas, con el resultado de que el aprendizaje se haya disparado en todas las direcciones.

Amasar, remover, acompañar y cuidar

El amasado es el proceso que se utiliza para mezclar la harina, el azúcar, la levadura y el agua. Con el amasado se calientan y estiran los ingredientes, creando una masa elástica que se expande y va formando su propia textura. Es necesario remover bien todos los ingredientes para formar una masa cohesionada y resistente. Una parte fundamental del proceso es dejar reposar la masa para que todos los ingredientes terminen de fusionarse.

Hemos hablado de los ingredientes necesarios en la producción, pero todos estos elementos que hemos ido desgranando se cocinan desde un lugar muy concreto: la mediación cultural. Desde ahí hemos querido situar la coordinación del programa, un lugar que nos permita mancharnos e implicarnos en todo el proceso. Nosotras no queríamos ser meramente un agente encargado de publicar convocatorias y gestionar el conjunto de las residencias, sino que teníamos la intención de acompañar y cuidar en todas las fases del programa: desde su gestación hasta su arranque, puesta en marcha y consolidación. Hemos entendido esta labor como ese aglutinante que pone en común, remueve e integra a todas las protagonistas de estas residencias.

Entender la coordinación del proyecto desde la mediación cultural nos ha permitido escuchar tanto a las y los creadores como a las y los docentes, pero también a las instituciones culturales. Hemos estado atentas para que el programa se mantuviese en movimiento, en constante análisis y crecimiento. La lógica productivista nos dice que se espera que la expansión de este programa llegue cada vez a más centros culturales, a más colegios, a más y a más… Pero nosotras nos movemos desde el cuidado y la atención, ayudando a que el crecimiento del programa sea interno, favoreciendo que cada año haya ido evolucionando y modificando su formato inicial.

"Levadura" surgió con una vocación internacional, siguiendo la estela de ese primer programa inicial de residencias de artistas de todo el mundo que prendió la llama de "Levadura" en 2013. En ese primer año, las artistas y creadoras del contexto local nos contactaron y nos hicieron llegar su deseo de poder participar y realizar ellas también proyectos en el ámbito educativo. Escuchando esta demanda, en su segunda edición incorporamos en la convocatoria a las creadoras residentes en Madrid. Con eso conseguimos nuevos alicientes: el trabajo con el aula se ha vuelto más contextual y ha permitido relaciones más duraderas que desbordan el propio proyecto, como sucedió en el caso del proyecto *Luces, cámara, canción*, del colectivo Buque Bólido (Christian Fernández Mirón y Toña Medina) y del docente Rafael Sánchez, que

después de “Levadura” colaboraron en el programa “Habitar el barrio”, comisariado por Eva Barbero, dentro del que Christian realizó el proyecto *Correspondiendo*, que consistía en el intercambio de cartas entre vecinos del barrio de Puerta del Ángel.

Otra de las demandas llegó por parte de las docentes de infantil, que reclamaban ser incluidas en el programa. En sus dos primeras ediciones, “Levadura” estaba dirigida a trabajar con aulas únicamente de primaria, pero en la tercera edición decidimos ampliar el programa a proyectos para las aulas de infantil, siendo uno de los primeros programas en realizar residencias de creadoras con niñas y niños de 3 a 5 años.

Dimos un paso más en la cuarta edición y pusimos en crisis el papel de las instituciones culturales. Ellas mismas, después de cuatro ediciones, reflexionaban sobre su implicación en los proyectos más allá de ser un mero espacio contenedor donde, por ejemplo, en muchas ocasiones las gestoras culturales de los centros y las docentes no se llegaban a conocer hasta el mismo día de la presentación. También analizamos la relación entre los propios proyectos que se realizaban en cada curso: a pesar de que “Levadura” es un programa intercentros, cada proyecto se realizaba de forma independiente, sin apenas relación con los demás. Para revertir esta situación comenzamos a realizar una serie de encuentros en los que todas las agentes participantes de todos los proyectos se pudieran conocer y así hacer una puesta en común; esto permitió que las gestoras culturales de los centros estuvieran presentes durante todo el proceso. En algunas ocasiones las gestoras culturales se desplazaron a los colegios para conocer el proceso de primera mano en las aulas. Por otro lado, que las creadoras se conocieran permitió que compartieran sus inquietudes y participaran en las presentaciones públicas. En definitiva, a partir de esa cuarta edición se fortalecieron las relaciones entre instituciones culturales y educativas y las agentes implicadas.

En la edición del curso 2018/2019 revisamos la propia temporalidad de las residencias. “Levadura” comenzó siendo un programa de cuatro semanas de duración, pero en cada proyecto tanto las docentes como las creadoras, el alumnado y nosotras mismas tuvimos la sensación de

quedarnos con la miel en los labios, de haber podido saborear más el proceso. Justo cuando se llegaba al momento de mayor complicidad por parte de todas, el proyecto llegaba a su fin. Decidimos entonces ampliar a seis semanas la duración de las residencias y eso nos permitió conjugar la intensidad con la posibilidad de poder conocernos más y tener una implicación mayor en el proceso de creación.

La labor de la mediación no solo ha servido para revisar el propio programa y escuchar las demandas sociales y culturales, sino que también nos ha permitido acompañar el proceso de revisión de las propias instituciones culturales que lo albergan. Hemos sido un agente contaminante de las prácticas de las propias instituciones culturales, que a partir de esta experiencia positiva se han abierto a acoger otros programas educativos y a consolidar sus relaciones con las creadoras. Ejemplo de ello es el programa "Coco", que consiste en la elaboración de proyectos colaborativos de comisariado entre el alumnado de primaria, las comisarias y las artistas, impulsado por CentroCentro desde el año 2017 y coordinado por la creadora Sofía de Juan (creadora participante en "Levadura" con el proyecto *Tabú*) y su colectivo Plataforma Indómita y el CEIP San Miguel. O la participación e inclusión de Matadero Madrid en el programa "Madrid, un libro abierto", donde se han realizado los talleres *Apaciguar la Tormenta* para escolares de primaria, con las residentes Dayana Rivera y Laura Valor, que realizaron el proyecto *WAPSI*. En definitiva, nos ha permitido poner en contacto a los centros escolares con los centros culturales y las creadoras, para poder generar alianzas y acciones trianguladas.

Un horneado que lo transforma todo

Como hemos dicho antes, el proceso de la levadura lleva a que distintas sustancias se transformen en otras. La transformación total llega con el horneado. En el horno la masa se infla muy rápidamente, bajo la acción del calor, las enzimas se activan y la levadura se nutre produciendo así más gas. A partir de este instante, la fermentación cesa y comienza la cocción.

Desde este programa hemos apostado por el proceso por encima del resultado, el empoderamiento de la comunidad educativa y la conexión entre arte y educación. Se han fomentado la flexibilidad, la cesión, la apertura, la disolución de roles y la escucha activa por parte de todas las agentes. Todo esto ha llevado a generar proyectos de aprendizaje y transformación: las creadoras han aprendido a abrir, modificar y expandir sus modos de trabajo; el alumnado ha aprendido a ser un agente activo de su aprendizaje, a sentirse valorado por sus capacidades de creación, a aprender desde el goce y la experiencia; las docentes han desarrollado otras formas de aprendizaje y han aprendido a apropiarse de procesos de creación y a buscar la elasticidad de los ritmos del aula; por último, y como parte indispensable de este programa, los centros culturales han abierto sus puertas y sus muros, se han hecho más porosos a la comunidad educativa, contemplándola como productora cultural activa y generando nuevas líneas de actuación.

Algo que hemos ido constatando cada año con estos proyectos de participación y contacto directo entre creadoras, docentes y alumnado ha sido el desbordamiento del objetivo inicial del programa. "Levadura" va más allá del entendimiento del arte contemporáneo en sí mismo, da cabida a la intencionalidad de los procesos de creación: pretende generar una reflexión sobre los acontecimientos de nuestro mundo y nuestra vida. Todo este tiempo se ha ido confirmando la idea de que la creación es un motor de cambio y de transformación social que, en este caso concreto, se lleva a cabo a través de las aulas y los centros educativos.

Este programa se ha convertido en un revulsivo transformador tanto de los creadores y docentes como de los procesos educativos y de las propias instituciones culturales que participan. Hemos comprobado cómo los propios objetivos de este programa se han desbordado y han mutado, y la verdadera intención es llevar a las aulas la creación contemporánea como herramienta para el aprendizaje y la transformación social. "Levadura" se transforma a sí mismo y se configura como un programa desde el cual seguir generando un espacio y un contexto propios que permitan seguir mutando, como un bizcocho que termina rebasando el propio recipiente que lo contiene.

Capítulo 8
'Intraescolar'. Aprendizajes de una exploración radical (y fallida) de las residencias de artistas en centros educativos

Clara Boj Tovar

A Mabel, artista y docente valiente y comprometida

Cuando recibimos un regalo tendemos a centrarnos en el objeto que se encuentra en el paquete, quizá dentro de una caja, envuelto en un bonito papel y puede que rematado por un lazo y acompañado de una tarjeta con una breve dedicatoria. Reducimos el presente a su materialización más concreta y esta determina en muchas ocasiones la valoración que hacemos del mismo. Maravilloso regalo si encaja en nuestras expectativas estéticas, afectivas o utilitarias y decepcionante, quizá, si no culmina nuestros deseos, no responde a nuestras carencias o nos propone algo inesperado que no sabemos cómo encajar. Sin embargo, si reflexionamos un poco, casi todos somos conscientes de que un regalo es mucho más que la concreción material de una ofrenda, y que su verdadero valor, el placer que nos brinda, está ligado a la búsqueda, el tiempo, el pensamiento, la elección y el gesto que acompaña a su entrega. Todo esto es un regalo y por ello, aunque en ocasiones no responda a nuestras expectativas, resulta igualmente valioso si sabemos apreciar la inmaterialidad que le da forma y que entrelaza temporalmente

nuestra existencia con la de la persona o personas que nos lo ofrecen. Esta introducción no pretende en absoluto comparar "Intraescolar" a un regalo, en el sentido de ofrenda u obsequio realizado a los centros educativos o a las personas implicadas en su desarrollo, sino que espero que sea útil para aclarar al lector que el relato que pretendo trazar de esta propuesta y los aprendizajes que de ella se desprenden no está en absoluto ligado a los resultados finales, a la concreción de los proyectos artísticos o a las obras resultantes. Ni tan siquiera al valor procesual de las acciones de los artistas en los centros o sus efectos en los estudiantes. El relato de "Intraescolar" no se encuentra en el centro del envoltorio del proyecto, sino entre los pliegues de aquello que envuelve el discurso de las prácticas transformadoras de arte y escuela. Es, en el sentido que señala Marina Garcés (2015), una tentativa que se entiende a sí misma como un experimento desde el que intervenir en el territorio de las prácticas de arte y escuela a través de acontecimientos convertidos en preguntas. Por ello debe ser leída y también narrada tanto desde la definición del formato, su gestión presupuestaria, su alcance y su puesta en práctica como desde los entramados, fricciones, vínculos y estrategias que hicieron posible su desarrollo, pero que también impidieron más tarde su continuidad.

Estos gestos, aparentemente periféricos y fuera del núcleo de la acción de "Intraescolar", son en realidad su parte más valiosa y nos ayudan a abrir nuestra mirada y desplazar el foco del proyecto hacia lo no visible, hacia lo aparentemente irrelevante, hacia las resonancias que las distintas acciones de "Intraescolar" activaron y que, durante un breve periodo de tiempo, entrelazaron las prácticas del arte y la escuela dando forma a un espacio compartido cuyo eco es este texto.

En el arte contemporáneo, cuando hablamos de procesos nos referimos generalmente a los procedimientos que llevan a cabo los artistas y raramente a las acciones de gestión, administración y coordinación que dan forma al escenario que posibilita que dichos procesos sucedan y que, en el caso de los proyectos que vinculan la escuela y los artistas, surgen por lo general huérfanos de unas estructuras que actúen a modo

de hoja de ruta o anclaje organizativo. La descripción de estas iniciativas no puede apuntar solamente hacia los proyectos artísticos realizados y sus resultados, ha de servir también para desvelar todo aquello envuelto en la penumbra de lo que se da por sentado, lo eludido o silenciado, para generar una narrativa que nos permita aproximarnos a su complejidad.

"Intraescolar" es un programa que se desarrolló durante los años 2014 y 2015 y planteó la realización de proyectos artísticos *site specific* en centros de educación secundaria de la Región de Murcia, como estrategia de acercamiento de la práctica artística contemporánea, sus formas y discursos a la comunidad educativa, tanto profesores como estudiantes y sus familias. El objetivo principal era transformar las dinámicas habituales de la visita escolar a los centros de arte, acogiendo en la escuela el trabajo de los artistas y articulando a su vez una serie de actividades relacionadas. Se perseguía poner en valor los centros educativos como epicentro de la vida cultural de los estudiantes, desligando las actividades artísticas y culturales de su carácter habitualmente extraescolar, que las relega, por lo general, fuera del espacio y los tiempos de la escuela.

El diseño de "Intraescolar" se formuló como una aportación desde la periferia cultural al mapa de las iniciativas de residencias de creadores en centros educativos que se estaban llevando a cabo en esos momentos a nivel nacional en Madrid o Cataluña, desde el deseo de explorar los hallazgos y aprendizajes que se destilaban de propuestas como "Levadura" o "EN RESiDENCiA", aun siendo plenamente conscientes de que nuestro conocimiento sobre ellos era muy sesgado y se construía fundamentalmente a partir del enunciado de estos programas y de unas pocas imágenes distribuidas por las redes.

Asumimos también que actuábamos desde un escenario cultural completamente en ruinas, sin instituciones, centros de arte, programas o agentes que trabajaran siquiera tangencialmente desde una aproximación educativa o social de las artes en los que nos pudiéramos apoyar o buscar complicidades. El imaginario de las prácticas artísticas en la

Región de Murcia en esos momentos estaba y, continúa estando todavía, fuertemente anclado al mercado del arte, la cultura de los eventos y los restos de un fallido aparato intelectual de discursos especializados.

A diferencia de otras acciones del sistema del arte o del sistema educativo, y a pesar de que los proyectos formulados bajo el paraguas de arte y escuela no son algo novedoso, todavía no tenemos suficientes referencias, no hay fórmulas, estructuras ni marcos regulatorios que actúen como espacio común desde el que enunciar de manera inequívoca y para todos los agentes implicados las experiencias de artistas en centros educativos. Todo, desde lo puramente artístico o creativo hasta lo estrictamente prosaico y organizativo, se ha de crear desde cero para cada iniciativa. Sabemos o creemos saber qué es una exposición y qué formas adopta, sabemos qué son un artista y una obra artística, qué son un taller, una escuela, un aula. Y, sin embargo, es difícil saber qué es realmente, en qué consiste, qué formas toma, a qué agentes implica y qué efectos provoca la residencia de un artista en una escuela.

Esta falta de asideros, junto con las condiciones específicas de los agentes y el territorio desde los que surgió esta iniciativa, nos llevaron a plantear el proyecto "Intraescolar" en una doble vertiente de actuación e investigación, proponiendo un programa de intervenciones artísticas en centros educativos al mismo tiempo que una investigación de carácter cualitativo en torno al proceso desarrollado y su relación con proyectos similares en el Estado español. Desde mi posición durante aquel curso como docente en la Facultad de Bellas Artes de Murcia, en la que, como en la mayoría de facultades de arte en España, no hay un currículo específico de educación artística, educación en museos o mediación, y con el precario apoyo institucional y la financiación del Instituto de las Industrias Culturales de la Región de Murcia, iniciamos este proceso en tres centros educativos seleccionados, con el objetivo de prototipar una experiencia potencialmente ampliable a otros centros de la región y evaluar su capacidad de generar aprendizajes y contribuir a la creación de un lenguaje propio desde el que pensar las prácticas de arte y escuela.

La estructura del programa se definió combinando distintas herramientas y metodologías, propias tanto del comisariado como de la mediación cultural o la didáctica del arte. Se seleccionaron tres artistas que fueron asignados a tres institutos de Educación Secundaria Obligatoria de localidades diversas y se inició un proceso abierto en cada uno de los centros para desarrollar un proyecto artístico específico para el contexto escolar, con una asignación presupuestaria fija y una programación flexible, en función de las necesidades de cada propuesta. En cada uno de los institutos una o un docente actuaba como llave entre los artistas, la dirección del centro y el resto del claustro docente. Desde la investigación una persona asistía en los procesos y realizaba tareas de observación a través de distintos instrumentos como el diario de campo, las entrevistas en profundidad y los cuestionarios.

Esta estructura abierta prescindía expresamente de formulaciones concretas para el trabajo de los creadores, a los que se dio libertad para proponer tanto el formato de sus propuestas como los procesos que darían lugar a las mismas y su posible materialización como obra artística. La premisa de partida era la realización de una intervención en la línea de los llamados proyectos *site specific*, es decir, que partiera del análisis del contexto entendido de manera amplia tanto en su configuración formal como simbólica, en relación a su arquitectura, pero también a su organización, sus dinámicas sociales o su gobernanza. No se dieron otras premisas de índole pedagógica, no se estableció una dedicación horaria mínima ni la obligación de trabajar con grupos de estudiantes concretos desde formatos considerados pedagógicos como el taller o la conferencia.

Bajo este marco de acción los artistas comenzaron, cada uno a su manera, una exploración de los centros y sus posibilidades, en estrecha conversación con las y los docentes, para conocer tanto las características de los espacios a nivel arquitectónico como las singularidades de la localidad en la que estaban insertos, del alumnado, del proyecto educativo o cualquier otro aspecto que fuera interesante para su indagación artística. Esta metodología no estructurada y el hecho de que no se

definieran *a priori* unas herramientas o espacios de intervención determinados no significaba que todo fuera posible, sino que la viabilidad de las propuestas era estudiada bajo los condicionantes propios del centro y su normativa, y también en relación a la implicación y el interés de los agentes involucrados en facilitar su realización, ya fueran docentes, estudiantes, personal de administración y servicios o las familias.

Prescindir deliberadamente de un marco de acción más regulado, sin un proyecto artístico previo o unos formatos más acotados, se planteó como una aproximación radicalmente exploratoria de la idea de residencias de artistas en centros educativos: la propia presencia del artista en el centro detonaba una conversación expandida entre todos los agentes implicados que actuaba a su vez como proceso de investigación artístico, como proceso de formación docente y como proceso de gestión y mediación cultural. Se facilitó de esta manera la exploración libre de formatos, herramientas y metodologías: tanto exposiciones como intervenciones arquitectónicas o instalaciones efímeras, documentación, talleres didácticos y trabajo colaborativo.

Cada proyecto enunció una respuesta distinta a las preguntas: "¿Qué puede hacer un artista en un centro educativo?", "¿qué formas puede adoptar la presencia de un creador en una escuela?", "¿qué procesos activa y qué dinámicas provoca?". Y cada respuesta hizo aflorar unas problemáticas distintas tanto en cuestiones de índole práctica y organizativa como conceptual o ideológica; tanto en relación a las propias obras realizadas como en relación a las expectativas de artistas y docentes, sus modos de acción o la idoneidad de los formatos.

Estos procesos de conflicto, positivos y enriquecedores en su mayoría, se transformaron en enseñanzas valiosas para entender el peso y las limitaciones que las estructuras del sistema educativo y del sistema del arte ejercen, mental y fácticamente, en la construcción, siquiera temporal, de espacios compartidos de creación y aprendizaje. Pero también desvelaron el potencial que la presencia de un artista en un centro educativo tiene para componer formas de aprender transdisciplinares y poliédricas que conectan saberes y personas, y nos ayudaron a trazar una

suerte de mapa de aciertos, errores, anécdotas, posibilidades y nuevas preguntas sobre las que seguir indagando.

Los procesos de investigación artística en la escuela

El primero de los proyectos se desarrolló en el IES Rector Francisco Sabater de la localidad de Cabezo de Torres con el artista Mira Bernabeu y la complicidad de la profesora del área de dibujo Mabel Martínez. Mira decidió comenzar investigando extensamente sobre el centro educativo en su dimensión organizativa y solicitó permiso a la dirección para asistir como observadora a las reuniones de coordinación de las distintas comisiones del centro, al Claustro de profesores y al Consejo Escolar. Durante varios meses su presencia se hizo habitual en estos órganos de gestión en los que se limitaba a observar y tomar notas en su cuaderno, lo que le sirvió también para darse a conocer entre las y los docentes y las familias, y establecer relaciones personales y no mediadas con muchos de estos agentes.



Sesión fotográfica de Mira Bernabeu con los docentes del IES Rector Francisco Sabater de Cabezo de Torres (Murcia).
Fuente: Fotografía de Clara Boj Tovar.

Esta investigación previa duró varios meses y se concretó en distintas acciones a lo largo de dos cursos escolares. Mira Bernabeu realizó una

instalación participativa en el aula de convivencia, que durante varias semanas se transformó en un espacio autónomo para la libre expresión y la creación fotográfica. Creó una pieza audiovisual a partir de un cuestionario distribuido entre todos los estudiantes del centro y llevó a cabo una sesión fotográfica que durante un día implicó a todos los grupos de todos los cursos, a todo el equipo docente y a la Asociación de Familias. Finalmente, se montó una exposición temporal en el *hall* del centro, que mostraba la documentación de los procesos y las obras resultantes.

Este proceso extenso y complejo visibilizó el desarrollo creativo del artista y su carácter interdisciplinar y lo puso en relación con la vida cotidiana del centro. Su presencia periódica en las aulas y su encuentro con los profesores, que valoraron el interés genuino del artista por conocer la realidad del instituto, generó un clima de confianza que posibilitó la ejecución de las distintas acciones y motivó de manera sincera la implicación de las y los docentes en el proyecto. Además, se puso de manifiesto que las herramientas artísticas trascienden lo puramente disciplinar y comparten procesos de estudio y observación con otras ramas de conocimiento, lo que animó la participación de profesores de otras áreas.

Las obras artísticas y los conflictos como aprendizajes

Nora Sternfeld se refiere a las obras de arte en los museos como conflictos dormidos que en ocasiones despiertan y se activan discursivamente bajo la mirada del espectador. Pero ¿qué sucede si cambiamos el escenario del museo por el de la escuela? ¿De qué forma la construcción del sentido opera sin la condición legitimadora del museo? ¿Puede el artefacto artístico activarse transformado por la semiótica de la escuela?

A medida que las obras de los artistas iban tomando forma en cada uno de los centros, se informaba continuamente a los equipos directivos con el fin de contrastar ideas, conseguir autorización para la realización de acciones concretas, reorganizar aulas y horarios en momentos específicos, utilizar espacios, etc. Esta comunicación, dificultada en

ocasiones por los ajustados ritmos de los centros educativos, era clave para procurar que el centro entendiera el proyecto como propio y no como responsabilidad exclusiva del profesor que lo impulsaba.

En una ocasión, tras informar de los detalles de una sesión fotográfica y las ideas que impulsaban la misma, el director del centro consideró necesario vetarla, puesto que en su opinión tenía un marcado carácter antigubernamental. Mira Bernabeu planteaba fotografiar a distintos grupos de estudiantes en las escaleras de entrada al instituto, recreando cada uno de los distintos gabinetes ministeriales de la historia de la democracia en España, tomando como referencia las fotos de los ministros en la escalinata de la Moncloa. El director interpretó estas imágenes como un gesto de queja o mofa hacia las políticas educativas del Gobierno de Mariano Rajoy y, preocupado por las posibles repercusiones, decidió impedir la sesión fotográfica.

Para desbloquear la situación, surgida de una lectura timorata de las imágenes incluso antes de que fueran creadas, se elaboró un dosier razonado, remitido a la Consejería Educativa, dando las claves para una lectura de las imágenes desvinculada de la política de partidos, consiguiendo finalmente autorización para concluir el proyecto.

Esta anécdota, que nos habla del poder de las imágenes y el miedo que suscitan, puso varias cuestiones muy importantes de manifiesto. Por un lado, la capacidad de las obras artísticas, incluso las aún no materializadas, para activar procesos de pensamiento crítico y, por tanto, crear conocimiento no reglado; por otro, la necesidad de crear de manera urgente espacios y recursos en la escuela que exploren la cultura visual y ofrezcan a los estudiantes herramientas para hacer suyas las imágenes, entendidas como dispositivos de pensamiento y transformación de los saberes de la escuela.

Los procesos artísticos extractivos no encajan en las escuelas

El segundo de los proyectos se inició en el IES La Flota, de Murcia, con la artista Greta Alfaro y el profesor Mario Rubio. Tras algunos intercambios

de llamadas, correos y encuentros en el centro, la artista propuso la creación de una pieza de videoarte a partir de la grabación en un aula de un experimento sociológico con un grupo de estudiantes que serían parte del mismo sin saberlo. Esta idea generó preguntas y comentarios a distintos niveles, motivadas tanto por el interés de las y los docentes en conocer el propósito final de la propuesta como por transmitir a la artista las cuestiones normativas que en cuanto a seguridad rigen el centro educativo y que tendrían que ser tenidas en cuenta para valorar la posibilidad de llevarla a cabo.

Este diálogo en torno al alcance de la propuesta y sus fines fue rechazado frontalmente por la artista que, actuando bajo las lógicas propias de un centro de arte, lo consideró una injerencia en su proceso creativo, ya que, desde su punto de vista, formular un proyecto artístico en la escuela no debía estar sujeto a diálogo alguno con la comunidad educativa. La posibilidad para docentes y estudiantes de participar en un proceso creativo quedaba entonces reducida a ejecutar los deseos de la artista sin tan siquiera compartir un diálogo analítico que los ayudara a entender su papel y el de sus estudiantes en el proceso.

Se inició entonces una confrontación que supuso la encarnación de las visiones contrapuestas que docentes y artistas tienen entre sí e hizo emerger de manera rotunda los prejuicios que envuelven a las relaciones arte y escuela, hasta tal punto que el proyecto fue definitivamente suspendido. La artista entendía la escuela como una fuente de recursos conceptuales, materiales y humanos de la que extraer materia prima para su proyecto personal. La escuela, por su parte, reivindicaba su condición de interlocutora intelectual, de acompañante, de lugar de encuentro de saberes y cuerpos, y no de mero instrumento al servicio de la artista.

La escuela no es un centro de arte, pero sí un espacio para la creación artística

En la tercera de las intervenciones, la artista Sonia Navarro fue invitada a desarrollar un proyecto en el IES Alquerías con la complicidad de

Gaspar Escudero, profesor de Educación Visual y Plástica. Después de conocer el centro, la artista propuso aplicar una estrategia creativa que ya había puesto en marcha en ocasiones anteriores para dar forma a una obra mural de gran formato a partir del imaginario de patrones de costura y formas geométricas característico de su trabajo, ofreciendo una respuesta poco específica al contexto de la escuela o su arquitectura, muy cercana a la idea de mural escolar tan propia de los centros educativos.



Proceso de realización del mural *Una luz que viaja conmigo*,
de Sonia Navarro, en el IES de Alquerías (Murcia).
Fuente: Fotografía de Clara Boj Tovar.

Sin embargo, y a pesar de los escasos anclajes de la propuesta inicial con la realidad del centro, se inició un proceso de diálogo y coordinación en busca de fórmulas que abrieran el proceso creativo a los estudiantes y convirtieran el mural en un gesto artístico rotundo y transformador que incidiera en el espacio físico de la escuela de manera permanente.

Finalmente se optó por intervenir por completo el aula multiusos, un espacio utilizado por todos los estudiantes del centro, realizando un mural que ocupara todas sus paredes y se integrara en su

arquitectura, compuesto con los itinerarios que un grupo de estudiantes crearon a partir de la propuesta de planificar un viaje que les lanzó la artista. Esta transformación permanente cambió por completo las lógicas del espacio, que pasó de ser un aula genérica y anodina a ser una instalación artística en la que dar clase, reivindicando a su vez la necesidad de poner en valor la vida de los estudiantes proporcionándoles espacios de estudio inspiradores y habitables.



Aula de audiovisuales del IES Alquerías con el mural *Una luz que viaja conmigo*, realizado por estudiantes del centro junto con la artista Sonia Navarro.
Fuente: Fotografía de Clara Boj Tovar.

El profesor-comisario

En las descripciones de las residencias de artistas en centros educativos se suele poner énfasis en el trabajo del artista, las acciones realizadas, los escolares participantes y los resultados obtenidos. Se obvia a menudo el papel de las y los docentes como impulsores y facilitadores de estos procesos, valorando (cuando se hace) su implicación en función de criterios estrictamente pedagógicos, como su capacidad de llevar a

cabo las metodologías propuestas por el artista, vincular las prácticas al currículo, etc.

Se deja de lado que la tarea de la o el docente implica un importante esfuerzo de traducción y mediación entre las prácticas del arte y las de la escuela, entre el artista y el centro educativo, entre la creatividad y la normativa escolar.

Bien porque se presentan a una convocatoria, bien porque aceptan una propuesta externa, bien porque ellos mismos dan forma a un proyecto de innovación que involucra a un artista, la participación de las y los docentes en estos proyectos es voluntaria y supone un esfuerzo de coordinación y gestión extraordinario (en el sentido de que no está contemplado en sus funciones ni en su salario y por tanto supone una carga de trabajo adicional a su actividad docente).

Para visibilizar esta labor, ponerla en valor y al mismo tiempo propiciar un reconocimiento mutuo entre los saberes de artista y docente, en la definición del formato de "Intraescolar" proponemos la figura del profesor-comisario como valoración simbólica y también presupuestaria a su labor. La definición de este rol, con unos honorarios asignados, trata de destacar la importancia de la labor de mediación y acompañamiento que realiza la o el docente equiparándolo a la figura del comisario de arte para propiciar una interlocución simétrica entre artista y profesor que propicie el diálogo y el entendimiento y facilite en última instancia el desarrollo de los proyectos.

Al igual que un comisario, la o el docente guía al artista ayudándolo a plasmar su imaginario personal en el contexto de la escuela y coordina las acciones necesarias para que el proyecto artístico pueda suceder. La creación de esta figura apunta al establecimiento de relaciones de reconocimiento mutuo entre artistas y docentes, si bien es cierto que, durante el desarrollo de los proyectos de "Intraescolar", las y los artistas no siempre prestaban atención a su voz y las y los mismos docentes eran en ocasiones reticentes a asumirla con todas sus consecuencias, abrumados por las connotaciones de la figura del comisario.

Metáfora de la inauguración

En un centro educativo es complicado reunir a varios grupos en un mismo espacio o prolongar una actividad durante más tiempo del que dura una clase. Todo está tan ajustado en cuanto a espacio y horario que se requiere organización, logística y la complicidad de varios docentes para alterar las dinámicas habituales y realizar una actividad extraordinaria.

Con motivo de la inauguración en el centro educativo de la exposición que mostraba los procesos desarrollados por Mira Bernabeu, y para facilitar que todos los estudiantes pudieran estar presentes, se decidió utilizar la hora del recreo y prolongarlo artificialmente sin tocar la campana durante media hora más. La exposición permanecería varias semanas instalada, pero para artista y docente era importante disponer de una hora en la que, a través del rito de una inauguración, decir unas palabras y compartir con los estudiantes los resultados de un proceso en el que habían participado, poniendo en valor el centro educativo como espacio para el arte y la cultura contemporánea.

Todo estaba previsto, pero el político encargado de decir unas palabras llegó tan tarde que, cuando apareció corriendo y pronunció su inconexo discurso, sonó el timbre y todos los estudiantes, educados para obedecer su sonido, volvieron a sus clases, quedando la profesora, el artista y la investigadora solos en la exposición, un reflejo viviente de la soledad institucional que envuelve los proyectos de arte y escuela.

Epílogo y desierto

A pesar de las experiencias fallidas y las pequeñas dificultades que atravesaron los proyectos, la experiencia de "Intraescolar" fue muy positiva para los centros y generó un clima de interés y confianza en las y los docentes que abría vías para la continuación y expansión del proyecto a otros institutos.

La ausencia de estructuras culturales con voluntad de propiciar proyectos artísticos sólidos de largo recorrido e impacto social impidió la continuidad del proyecto en años posteriores. La naturaleza transformadora de la propuesta y su formulación como proyecto a largo plazo no encajaban con la cultura de la inauguración que rige en la Región de Murcia y el proyecto fue finalizado de manera brusca.

No es este texto el lugar para analizar los despropósitos de las políticas culturales de este territorio, que darían para un extenso análisis, pero sí resulta importante prestar atención a este gesto, puesto que pone de manifiesto la fragilidad del sistema del arte sobre el que se asientan la mayoría de proyectos de residencias de creadores en centros educativos.

A diferencia de otras estrategias culturales, más vistosas y fáciles de enunciar, las propuestas de residencias en centros escolares apelan a una comunidad, la educativa, que queda fuera por lo general del *target* de las iniciativas culturales consideradas relevantes. La mayoría están impulsadas desde instituciones culturales, ya sean centros de arte, museos u organismos gubernamentales de cualquier nivel, y las instituciones educativas se limitan a consentirlas como anomalías o pequeñas interrupciones de las tareas de la escuela.

La escala de estos proyectos y su asignación presupuestaria es por lo general insuficiente y su gestión recae en equipos reducidos y con recursos limitados, lo que condiciona el diseño de los formatos, el acompañamiento de los procesos y el alcance, en términos de participación de la comunidad escolar, de los proyectos. Aunque a nivel nacional algunas iniciativas destacan por su longevidad, como "EN RESiDENCiA" en Cataluña, o por la amplitud de su convocatoria, como Resistencias Artísticas en la Comunidad Valenciana; por lo general, estas iniciativas se desarrollan a una escala reducida y con una financiación precaria, lo que dificulta que se pueda realizar una evaluación a largo plazo de su impacto en los procesos de aprendizaje de la escuela.

¿Cómo medir el alcance, en términos cualitativos, de las aportaciones a la escuela de un artista en residencia? ¿Cómo de extensos tienen

que ser esos procesos para ser transformadores y a cuántos estudiantes y docentes tienen que implicar? Para arrojar algo de luz sobre estos interrogantes se necesita tiempo, presupuesto y asumir la complejidad y singularidad de cada uno de los artistas y centros educativos involucrados, lo que necesariamente implica abrir los procesos y no ceñirse a formatos cerrados y predefinidos.

Capítulo 9
Antropoloops: *la remezcla en la escuela* ('Claves. Residencia de jóvenes músicos en escuelas')

Rubén Alonso Mallén

Puerta

Era un final de curso caluroso en Sevilla. Un martes 18 de junio de 2019, para ser más exactos. A las cuatro y media de la tarde, la puerta pequeña de acceso al colegio público San José Obrero quemaba. La puerta es de acero y el color azul marino con el que está pintada no podía hacer mucho para contrarrestar su orientación sur, sin olvidar que estábamos en la calle Verano, s/n.

Aunque no era la primera vez que íbamos al colegio por la tarde, después de llevar dos cursos "residiendo" artísticamente allí por las mañanas con los *Talleres Antropoloops*, y experimentando su intensidad y vitalidad, el silencio del centro vacío seguía siendo extraño. Si fuera otro día de los muchos en los que funciona como un centro comunitario en el barrio, seguro que se escucharía, por ejemplo, el himno de Andalucía cantado por el coro de mayores La Alegría, o música de un encuentro de la congregación cristiana de Nigeria,

pero esa tarde no se escuchaba nada cuando llegamos Fran Torres y yo[1].

Estábamos sudando y hechos polvo, a la intensidad del año lectivo había que sumar la de los últimos días de montaje de la exposición de final de curso de los talleres en la biblioteca. Incluso esa mañana estuvimos rematando algunos detalles en los ratos que teníamos mientras iba bajando cada clase con sus tutoras/es para visitarla y explorar las remezclas musicales que habíamos hecho con el alumnado de 5º y 6º. Habíamos hablado con Ana Pérez, la jefa de estudios, de abrir al público la exposición también por la tarde, para facilitar que la gente interesada pudiera asistir, pensando sobre todo en las familias del alumnado. Éramos conscientes de las dificultades que había por los horarios de trabajo; casi la mitad del alumnado del San José Obrero es de origen migrante y se etiqueta al centro como de "difícil desempeño". Miguel Rosa, el director, nos contó un día, reunidos en la biblioteca, que hicieron una encuesta a las familias para cambiar el nombre del colegio por algún andaluz ilustre, pero parece que lo de que el santo fuera obrero tiraba mucho y así se quedó. Como en los años setenta, la Macarena sigue siendo hoy en día un barrio obrero, pero de clase obrera global.

Además de los carteles que habíamos puesto por el barrio en los sitios donde salimos con el alumnado a grabar historias de vida musicales ese año, habíamos colocado también uno en la entrada del colegio para anunciar la exposición de final de curso. El día que lo colgamos tuvimos una agradable sensación de pertenencia, nuestro trabajo se alineaba con todos esos mensajes y comunicaciones cotidianas del colegio a las familias. En la parte de arriba del cartel se podía leer: DEL SANJOMIX A TODA LA GALAXIA, Fran Torres y yo repasamos con los dedos el papel

1. El grupo motor de los *Talleres Antropoloops* está compuesto por Rubén Alonso Mallén (coordinación, música e intervención en aula), Fran Torres (música e intervención en aula), Nuria García (asesoría didáctica), Daniel Gómez, Esperanza Moreno y Miguel Vázquez-Prada (*software* y *hardware*) y María Delgado (seguimiento y evaluación). Los *Talleres Antropoloops* se han desarrollado en el CEIP San José Obrero durante tres cursos escolares de septiembre de 2017 a junio de 2020, financiados por la Fundación Carasso y cofinanciados por el ICAS (Instituto de las Artes y la Cultura de Sevilla).

celo que sostenía el cartel junto al resto de fotocopias pegadas al muro de ladrillo y abrimos la puerta azul marino para entrar.

Pasillo

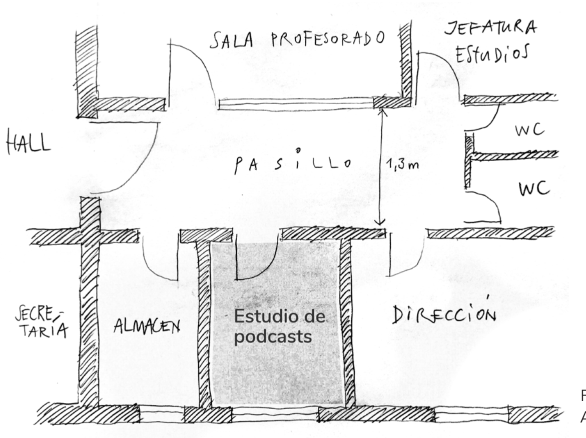
Antes de comprobar que todo funcionaba bien en el *hall* y en la biblioteca, donde habíamos montado la exposición, dejamos las mochilas en el estudio de *podcasts*; un pequeño despacho frente a la sala de profesoras/es, que hemos estado usando como espacio de trabajo desde principio del segundo año del proyecto. El primer curso (2017-2018) usamos un aula en la entrada, junto a la oficina de Manuel, el bedel del colegio. Cuando vio las figuras del Profesolario[2] que hicimos con el alumnado de 5º, nos pidió que le hiciéramos una a él también para enseñársela a su familia. Cuando les enseñó su figura con cuatro brazos y un manojo gigante de llaves, no paraban de reírse.

Al comienzo del segundo curso, ZEMOS98 nos planteó colaborar en el proyecto europeo Culture for Solidarity, en el que hicimos un intercambio sonoro con el alumnado de un colegio de Varsovia durante el primer trimestre. Como David Muñoz, profesor de Educación Física y Ciencias, trabajaba con *podcasts*, decidimos dedicar el presupuesto que había a comprar equipo de grabación y sonido para montar un pequeño estudio, y Ana Pérez nos propuso usar el pequeño despacho frente a la sala del profesorado. Este último curso (2019-2020), cuando nos invitaron a la cena de Navidad del profesorado, Marga Moreno (Educación Especial) nos dijo: “¡Estáis todo el día metidos ahí con los cacharros, tenéis que salir más y veniros a la sala de profesores!”, lo que nos hizo pensar bastante en cómo se recibía el proyecto en el colegio. Marga nos invitaba a que cruzáramos más el pasillo y nos relacionáramos con todo el claustro.

2. El Profesolario es una de las actividades que diseñamos para introducir al alumnado de 5º en la idea de remezcla. Partiendo del *Animalario del profesor Revillod*, hicimos figuras del profesorado divididas en cabeza, tronco y piernas para recombinarlas y crear nuevas asignaturas. Véase http://talleres.antropoloops.com para un desarrollo de las actividades concretas con videos.

Durante el segundo año de los talleres, todas las intenciones y objetivos que pusimos previamente en papel sobre codiseño se precipitaron en ese pasillo intermedio, abarcando un poco del estudio de podcasts y un poco de la sala de profesores. Y se precipitaron en dos sentidos, primero, como un acontecimiento apresurado: reuniones de cinco minutos con Ana, David o Nandy Durán (Inglés), en las que, sin rodeos previos sobre el "concepto" de la intervención, resolvíamos qué necesitábamos, cuándo y cómo. A veces, Fran y yo, mientras trabajábamos en el estudio, mirábamos de reojo a la puerta para ver si pasaba alguien, para abordarlo. El tiempo era un valor muy escaso.

Pero también todas esas ideas previas sobre el codiseño se precipitaron en el sentido químico del término: el proceso de creación de un sólido a partir de una solución líquida. En ese espacio líquido del pasillo, poco a poco, hemos ido codiseñando, consolidando un proceso de creación entre el equipo de *Talleres Antropoloops* y las y los docentes de 5º y 6º más implicados del colegio[3].



Fuente: Rubén Alonso Mallén.

3. Los *Talleres Antropoloops* se han desarrollado en el tercer ciclo de primaria durante tres cursos escolares trabajando principalmente con las tutoras de 5º y 6º (Ana, Nandy, María y Teresa) la profesora de Música (Inma) y el profesor de Educación Física y Ciencias (David). Durante el tercer curso se ha trabajado con todo el claustro para desarrollar una actividad final.

Siguiendo con la analogía, sin suficiente fuerza gravitatoria para unir las partículas, el sólido no se genera, pero afortunadamente esa atracción ha estado ahí presente desde el comienzo. Nuria García lo vio claro cuando en febrero de 2017 nos reunimos en su casa para pensar cómo podríamos aplicar el acercamiento artístico de *Antropoloops* al ámbito educativo. "Tendríamos que trabajar con el San José Obrero", dijo. Desde el equipo directivo del centro, Miguel y Ana también lo vieron claro e inmediatamente nos pusimos manos a la obra para presentar el proyecto a la Fundación Carasso. El colegio ya estaba desarrollando un proyecto sobre cocina y diversidad llamado SANJOCHEF, así que nuestros talleres sobre remezcla musical y diversidad quedaron bautizados como SANJOMIX.

El origen de los talleres es *Antropoloops*[4], un proyecto de remezcla musical que empezó en 2012 como un experimento compositivo, haciendo *collages* sonoros con músicas tradicionales de todo el mundo, sin cambiar los tonos originales. Las visualizaciones de datos que Esperanza Moreno desarrolló para los conciertos sitúan las fuentes musicales de la remezcla en sus orígenes geográficos y culturales, mostrando en un mapa del mundo las conexiones culturales imaginarias que se van construyendo. La celebración de lo común en lo diferente que transmitía la remezcla musical y gráfica de las canciones encajaba perfectamente con la educación inclusiva y centrada en valores que el colegio desarrollaba en el barrio.

Durante los tres cursos nuestra presencia en el centro ha sido más o menos de dos mañanas a la semana, interviniendo con los dos grupos de 5º y 6º una hora cada dos semanas. Con esta frecuencia es difícil percibirlo de una manera consciente y clara en el día a día, pero todos los resultados que estaban colgados en las paredes del *hall* y de la biblioteca para la exposición de final de curso eran fruto de ese codiseño precipitado entre nosotros/as y ellas/os, gran parte generado en ese pasillo que separa la sala de profesoras/es del estudio de *podcasts*.

4. *Antropoloops* está desarrollado por Rubén Alonso Mallén (concepto, música y *collages*) y Esperanza Moreno (*software* y visualización de datos). Para más información, véase www.antropoloops.com

En esta experiencia hemos aprendido a valorar la labor de la o el docente cuando es capaz de convertir cualquier experiencia cotidiana en una posibilidad de reflexión y aprendizaje con su alumnado. Mientras nosotros hemos intentado diseñar procesos para abrir posibilidades formales y simbólicas en el contexto escolar, hemos visto, por ejemplo, cómo David abría posibilidades de reflexión con su alumnado trabajando con los materiales y procesos que proponíamos. Conforme pasaba el tiempo y crecían las relaciones afectivas, los dos procesos se influían mutuamente cada vez más. Si había una línea entre arte y educación, ya era como ese pasillo, que se ha ido ensanchando cada día que hemos "residido" en el colegio.

Hall

Teníamos algo menos de una hora, hasta las cinco y media que abría la exposición, para comprobar que todo funcionaba bien. Lo más delicado eran las conexiones del teclado de *loops* que habíamos montado en la biblioteca para que las personas que vinieran pudieran tocar los sets de remezcla que habíamos hecho con 5º y 6º. En dos mesas habíamos pegado 18 "teclas" hechas con papel de plata y conectadas con cables a dos Makey Makey[5] que convertían cada contacto entre las manos y mofletes de los/as pequeños/as DJ en caracteres del teclado, que llegaban al portátil situado detrás de la pantalla de proyección. Allí, activaban *loops* musicales. Daniel Gómez con la arquitectura y el sonido y Esperanza con los mapas habían desarrollado una primera versión de www.play.antropoloops.com, una aplicación *online* que comenzamos a usar ese curso en el aula para hacer remezclas musicales con el alumnado y situar la música sobre todo tipo de mapas.

5. Makey Makey es una placa electrónica desarrollada por Jay Silver and Eric Rosenbaum en el MIT Media Lab. Está basada en Arduino y se conecta al ordenador como un teclado externo. Para mandar teclas hay que cerrar un circuito eléctrico de 5v uniendo distintas partes de la placa, teniendo en cuenta que hay muchas cosas que son conductoras de 5v, por ejemplo, el cuerpo.

Cuando empezamos a plantearnos el proyecto queríamos explorar las posibilidades de las interfaces espaciales para que el alumnado interactuara con la remezcla. El primer año, en nuestro equipo motor, Juan estuvo investigando cámaras para reconocer gestos y poder lanzar sonidos, y Miguel Vázquez-Prada y yo construimos un suelo interactivo en el gimnasio para que el alumnado hiciera sus coreografías finales de curso tocando a la vez piezas de remezcla con las canciones que habían elegido. Fue muy interesante y tenía muchas posibilidades de desarrollo, pero era algo muy difícil de mantener para un docente con el poco tiempo del que disponen. Decidimos poner el foco de desarrollo en el *software* y usar un *hardware* sencillo y versátil como el Makey Makey.

Una vez comprobado que las conexiones de la biblioteca funcionaban bien, Fran y yo salimos para repasar las pilas de los 16 paisajes sonoros que estaban colgados de las paredes del *hall*. Los paisajes sonoros eran *collages* gráficos de 100 x 50 cm realizados por el alumnado de 5º combinando recortes de fotos que les hicimos con fotos de sus familias y de objetos que trajeron. En los *collages* habíamos puesto unos botones para escuchar con auriculares las historias de vida musicales del alumnado que había hecho cada paisaje, almacenadas en unas pequeñas placas electrónicas con pilas que habíamos montado para la exposición.

El día que Nuria y yo llegamos al colegio por primera vez en marzo de 2017 para plantearles hacer un proyecto allí y vimos el mapamundi que había en el *hall*, nos miramos atónitos, ¡solo faltaba la música! Dos años después, el mapa del mundo seguía allí, a la izquierda de la entrada de la Secretaría, indicando con trocitos de papel de dónde venía el alumnado. En torno al mapamundi, los 16 paisajes sonoros que colgaban de las paredes celestes del *hall* parecían ventanas por las que mirar un gran paisaje-*collage* construido por el alumnado, un universo común lleno de canciones que encapsulaban sus experiencias vitales y las de sus familias, entre mundos que se dejaban atrás en otros países y otros que se abrían en Sevilla.



Escuchando las historias de vida musicales en el *hall*.
Fuente: Fotografía de Rubén Alonso Mallén.

La mitad de los paisajes sonoros siguen montados en el *hall*. Durante el tercer y último curso del proyecto (2019-2020), muchos días cuando sonaba el timbre del recreo aparecían por el estudio de *podcasts* un grupito de niñas pequeñas, de 2º o 3º, y nos pedían que les pusiéramos las pilas a los paisajes para poder explorar las historias de vida musicales de los mayores… No se cansaban de escucharlas.

Tras repasar las pilas y comprobar que los paisajes sonoros funcionaban, volvimos a la biblioteca y Fran encendió el pequeño foco que se había traído para iluminar, en una esquina de la exposición, el radiocasete con la cinta en la que nuestro alumnado y el de Varsovia habían registrado su conversación sonora en el proyecto *Culture for Solidarity*. Se habían preguntado mutuamente a qué sonaba su colegio, en un intento de acercarnos a otras realidades culturales a través del sonido. En la última sesión de esa actividad, mientras escuchábamos en clase la cara B de la cinta con el concierto de sillas que Sebastian, el artista polaco con el que colaboramos, había grabado con su alumnado, uno de nuestros alumnos dijo: "¡Pero su concierto suena distinto al nuestro!". Tras el debate que se generó en clase, llegamos a la conclusión

de que el colegio en Polonia tenía suelo de madera, hacía mucho más frío que en Sevilla.

Ese martes caluroso de junio, a las cinco y veinte, Fran y yo arrastramos un par de sillas de la biblioteca, como afinándolas contra el suelo de terrazo, y nos sentamos en la penumbra con el aparato de aire acondicionado encendido a descansar un poco. Quizás no venía nadie esa tarde, pero no se estaba mal allí.

Biblioteca

Los primeros en llegar esa tarde a la biblioteca fueron un grupo de 6º A, Dina, Adán, Selene, Jordi, Luisa y Abril. Cuando entraron en la biblioteca había algo raro… ¡Se habían arreglado! Habían quedado para ir al cine y de paso venían a visitar la exposición. Esa misma mañana habían presentado la exposición a un grupo de alumnas y alumnos del Instituto Cervantes, que está vinculado al colegio, y después les habíamos dado un regalo de despedida: un libro de los retratos de toda la clase que había hecho Concha, una amiga fotógrafa. Como fondo de cada uno de ellos habíamos puesto los viejos mapas enrollables de los continentes que Fran y yo encontramos un día rebuscando en el almacén del centro. Debajo de sus fotos, en cada página, iba un cuestionario con dos preguntas que les habíamos hecho: "Si pudieras dejarte un mensaje a ti mismo/a para leerlo dentro de 20 años, ¿qué te dirías?" y "¿Qué crees que recordarás de los *Talleres Antropoloops* dentro de 20 años?".

Desde que comenzamos a trabajar con ellos/as en el curso 2017-2018 hasta ese 18 de junio de 2019, habían terminado primaria. Les habíamos visto crecer y los *Talleres Antropoloops* habían crecido con ellos y ellas[6]. Empezamos en el primer trimestre en 5º con una introducción a

6. Durante los tres años que han durado los *Talleres Antropoloops* en el CEIP San José Obrero (2017-2020), hemos trabajado con 5º el primer año, con 5º y 6º el segundo y con 6º el tercero, para cerrar el ciclo.

la remezcla, imaginando nuevas asignaturas con el profesolario gráfico, y explorando los orígenes familiares de sus profes con el profesolario musical[7]. En el segundo, investigaron sobre músicas e historias familiares, las situaron en los paisajes sonoros y las remezclamos al final de curso. Con la puesta en valor de la diversidad que había en su clase en 5º, al siguiente curso exploramos el colegio y su entorno desde el sonido intercambiando audios con Varsovia durante el primer trimestre. Después, en el segundo, salimos al barrio a grabar historias de vida musicales de la gente que vive y trabaja cerca del centro. Este segundo trimestre fue intenso, ¡hasta llegamos a intercambiar sus historias de vida musicales con el alumnado de un colegio de Estambul!

Con la total flexibilidad y apertura del equipo directivo del centro, las intervenciones se desarrollaron en clase de Música durante el primer curso. A partir del segundo, las actividades se han desarrollado también en algunas horas de Lengua, Inglés, Ciencias o Educación Física, algo facilitado por el enfoque multidisciplinar de los talleres y la actitud abierta del profesorado involucrado.

En el tercer trimestre de 6º, la última actividad que hicimos fue la pieza de remezcla que se podía tocar en la biblioteca durante la exposición: "Istan-Shaw-Ville". Arzu Sunguroğlu, la profesora de Estambul, había grabado audios con su alumnado en clase de música y nos los había mandado; Sebastian había hecho lo mismo en Varsovia, y nosotros añadimos más *loops* grabados en clase de música con Inma. Anahit, una alumna armenia, como le daba un poco de vergüenza cantar "We are the Champions" en la clase de música, lo hizo *a cappella* otro día en el estudio de *podcasts* durante el recreo. Cuando seleccionamos un *loop* de su toma y lo metimos en la mezcla encajaba perfecta y sorprendentemente con el tono del metalófono que había grabado Sebastian en Varsovia.

---

7. El profesolario musical usaba las figuras del profesolario para explorar músicas tradicionales de los lugares de origen de las familias del profesorado. También servía para remezclarlos, voces en las cabezas, melodías en el tronco y ritmos en los pies.



Tocando el audioset de “Istan-shaw-ville” en la biblioteca.
Fuente: Fotografía de Rubén Alonso Mallén.

Cuando llegaron ese día a la biblioteca Dina, Adán, Selene, Jordi, Luisa y Abril para visitar la exposición, estuvieron mezclando sus *loops* de “Istan-Shaw-Ville” con el mapa del mundo de fondo. Había un *loop* del “Himno de la alegría” tocado con la flauta por Dina y Abril, que también encajaba misteriosamente con el tono del metalófono grabado en Varsovia, y se estuvieron riendo y *loopeando* los fragmentos que habíamos metido de un rap sobre Spiderman que Adán grabó. Al rato, con sus cortas historias de vida musicales enraizadas en Marruecos, Perú y España, el grupo se despidió de nosotros y salió al barrio, con una energía vital que podría haber movido todo el colegio: “¡Adiós, profe!”.

Barrio

Comenzó a llegar más gente a la exposición, entre otras personas, vino Victoria Querejeta, del Centro de profesorado de Sevilla (CEP). Estuvimos hablando un rato sobre cómo enfocar la replicabilidad del proyecto para el siguiente curso, el tercero y último dentro del proyecto que financiaba la Fundación Carasso. Ella nos había estado aconsejando sobre cómo plantear la formación al profesorado con lo que estábamos

haciendo en el colegio. La idea de la replicabilidad estaba encima de la mesa desde que comenzamos a pensar el proyecto, cuyo germen era *Antropoloops*, en el equipo motor, pero teníamos muy claro que el objetivo era diseñar dinámicas y herramientas útiles para el profesorado: actividades en las que la remezcla musical pudiera ser un vehículo para promover la inclusión cultural y poner en valor la diversidad. La idea desde el inicio era que pudieran aplicarse después en otros contextos. Cuando debatíamos en el grupo motor sobre objetivos y seguimiento del proyecto con María, ella y Nuria siempre dejaban claro en las reuniones que el profesorado era el agente del cambio.

Cuando Victoria se marchó me di cuenta de que Fran estaba sentado al otro lado de la biblioteca con Mohamed, uno de los imanes de la mezquita Al-Hidaya, que está cerca del centro. Fran le estaba mostrando cómo había quedado editada en vídeo la entrevista sobre su historia de vida musical que Dina, Selene y otros compañeros le habían hecho uno de los días que salimos al barrio.



Escuchando una historia de vida musical del barrio.
Fuente: Fotografía de Rubén Alonso Mallén.

Normalmente llevábamos unas preguntas iniciales preparadas con el alumnado para que ellos/as realizaran las entrevistas, pero en todas al final se soltaban, improvisaban y surgían encuentros inesperados. Como en el restaurante El Arepazo, cuando Adán se lanzó a preguntarle al dueño sobre cómo era haber dejado familia en otro país, como

le pasaba a él. En la mezquita, cuando Mohamed les dijo que él y su hermano habían estudiado en el colegio cuando eran pequeños, y que entonces había muy pocos alumnos extranjeros, se quedaron fascinados y no paraban de hacerle preguntas. Después de explicarles cómo funcionaba la mezquita, llegó la pregunta clave: "¿Nos puedes decir una canción importante para ti en tu vida?". Mohamed se quedó pensativo, sonrió y nos dijo que una de las que le gustaban era el himno del Betis; todos nos reímos.

Mientras Fran y él charlaban en la biblioteca, sus hermanas y su madre estaban fuera en el *hall*, escuchando las historias de vida en los paneles; una de sus hermanas había sido también alumna del colegio y estaba escuchando todas las historias emocionada. Al salir Fran al *hall*, le estuvimos contando a la madre de Mohamed cómo habíamos hecho los paisajes sonoros y nos pidió si podíamos darle la vuelta a uno de ellos. Descolgamos uno y ella acercó la cabeza sujetándose el hiyab y mirando los cables, "pues me tenéis que explicar cómo funciona esto del Makey Makey, porque igual lo podríamos usar en las clases que hacemos en la mezquita por la tarde".

Mundo

La tarde se había animado, Fran y yo pensamos que íbamos a estar allí los dos solos en la penumbra con el aire acondicionado, casi en modo "siesta", y al final había venido gente a la exposición. Desde luego, había que tener ganas con el calor que hacía fuera, era de agradecer.

Entre una conversación y otra no nos dimos cuenta de que Victoria, una alumna que había llegado a quinto ya empezado el curso, había entrado en la biblioteca. Había tenido algún problema porque el primer día que llegó a clase venía en silla de ruedas. Dayana iba con ella a todas partes ayudándola: el colegio tiene un "plan de acogida", cuando llega alguien nuevo se le asigna un compañero o compañera para que le ayude en la incorporación a las clases. En el caso de Victoria no había

dificultades de idioma, ya que ella venía de Venezuela, de hecho su capacidad expresiva era genial. Se incorporó al curso al inicio del segundo trimestre, justo cuando habíamos empezado a trabajar por segundo año la actividad de historias de vida musicales. En la entrevista previa nos contó con pelos y señales cómo era el balcón de la casa de su tía, los recuerdos de los juegos con sus primas en Navidad, lo maravillosa que era la comida y cómo todo le venía a la memoria cuando escuchaba gaita. La gaita zuliana es un tipo de música del noreste de Venezuela.

Ese día en la exposición, nos fijamos en Victoria cuando estaba en la mesa con el set de remezcla de su clase, saltando de un lado a otro, contándole a su familia cómo había mezclado la gaita con las músicas de sus compañeros/as de grupo y lanzando *loops*. Mientras ella tocaba, Omar, el hijo de nuestro amigo Álex Peña, que había venido a la exposición, se unió a Victoria y su familia y se puso a intercalar con ella otros *loops* de 5º B: fragmentos de un tema de C. Tangana, de otro de Mecano, de "Nini Ya Momo" (una nana marroquí), del tema "Cuando pise tierra dominicana" de José Fernando Villalona, o de una canción de Manuel Carrasco; un *collage* musical que complementaba el *collage* gráfico de paisajes diversos que llenaba las paredes del *hall*.

Mientras Victoria seguía tocando con Omar, su abuela y su abuelo se sentaron al otro lado de la biblioteca, frente a la pantalla donde se estaban proyectando en ese momento las entrevistas de historias de vida musicales de la clase de 5º B. Este segundo año, habíamos decidido grabarlas y editarlas en vídeo también y se proyectaban en *loop* junto al vídeo de las entrevistas que había hecho el alumnado de 6º en el barrio. Al poco de sentarse a verlas, salió la de Victoria, que fue corriendo desde el otro lado de la biblioteca y se puso detrás de su abuelo.

En el vídeo vimos todos lo que Victoria le había contado a Fran en el estudio de *podcasts*: los recuerdos de su familia en Navidad que le traía la gaita, y cómo decía que cuando escuchaba gaita le traía felicidad y le entraban ganas de ponerse a bailar. En el vídeo, estas palabras se solapaban con el comienzo de "La grey zuliana", una gaita que Fran había buscado, ya que Victoria en la entrevista no nos había hablado

de ninguna canción en concreto. Investigando un poco, nos fascinó el origen incierto y mestizo de la gaita y cómo había evolucionado de unas temáticas religiosas hacia letras más politizadas, como esa de Ricardo Aguirre de 1968.

Cuando sonaron los primeros acordes con el cuatro venezolano, Victoria abrazó por la espalda a su abuelo, que de repente se puso a tararear la letra. Yo estaba observando la situación y, al ver lo que ocurría, busqué la mirada de Fran. Él había hecho lo mismo, sentado al otro lado de la biblioteca. Nos miramos y, aunque no había mucha luz, ambos teníamos la misma sonrisa de emoción. *Todo* encajaba: lo que estábamos haciendo, el esfuerzo, los debates en el grupo de trabajo, el diálogo en el pasillo con las y los profesores, el trasiego de actividades y proyectos del segundo año, el montaje de la exposición…, todo cobraba sentido.

Plaza

"Se nos ha pasado el arroz", esa era la broma en el grupo motor cuando en marzo de 2017 vimos que era un requisito tener menos de 35 años para poder presentar el proyecto a la convocatoria "Claves", una de las tres que habían abierto la Fundación Daniel y Nina Carasso para financiar proyectos dentro de su línea de arte ciudadano. En principio, parecía que era la convocatoria donde encajábamos: "Colaboración entre jóvenes músicos y centros educativos públicos, posibilitando procesos en los que la música opera como una herramienta de educación y transformación para alumnado, profesorado y artistas". Salvo "jóvenes", cumplíamos todo lo demás. Finalmente presentamos el proyecto con el San José Obrero a la convocatoria de "Resonancias. Escuelas de música, escuelas de ciudadanía", destinada a proyectos para entidades que desarrollaran enseñanza musical estructurada y que potenciaran la "apertura a su entorno" y "a procesos sociales y ciudadanos". Hablando estos días con Carlos Almela, responsable del programa de Arte Ciudadano de la Fundación, se reía y nos confirmaba que las

fronteras entre convocatorias son porosas y que el proyecto tiene "mucho de Claves, y bastante de Resonancias".

Nuestro enfoque no era puramente de residencia artística debido en parte a la naturaleza del grupo de trabajo; estaba *Antropoloops* como germen, pero todos/as lo hicieron suyo y lo intentamos desarrollar combinando música, educación y tecnología, cada cual aportando a partir de su experiencia previa. En mi caso, músico autodidacta con formación como arquitecto con tendencias artísticas y sociales, siempre he estado un poco fuera de foco, creo que hay potencia en estar fuera de lugar, no tener una filiación o pertenencia determinada también tiene sus ventajas.

Todas estas dificultades de encajar también se ven distintas ahora con perspectiva, tras haber tenido la suerte de que la Fundación Carasso apoyara el proyecto. La flexibilidad, la apertura de miras, la capacidad de acompañamiento y de cuidados del equipo de la fundación son una rareza en el ámbito institucional. El cambio de modelo que se ha planteado la fundación con la red de arte y escuela PLANEA para dejar de financiar al artista, que reside en el centro educativo, para pasar a financiar al centro educativo, con la finalidad de que cree un ecosistema artístico a su alrededor, nos resulta algo natural y coherente con su enfoque sistémico.

Antes de que todo esto empezara, cuando salimos Nuria y yo de hablar con Ana y Miguel en el colegio el primer día, sentados en la plaza de las Marismas dudábamos de si debíamos pedir dos o tres años de financiación a la Fundación Carasso. Tras tres años de trabajo, somos conscientes de la cantidad de tiempo y esfuerzo que cualquier cambio supone y que estos procesos de intervención necesitan mucho tiempo y recursos para tener efecto. La consciencia de que debíamos trabajar sobre la idea del profesorado como motor de cambio en la escuela estuvo desde el inicio en nuestros debates, aunque fue el propio profesorado el que nos demandó que continuáramos la intervención con el alumnado en 6º curso tras haber trabajado el primer año en 5º. Esto hizo que decidiéramos no intervenir también en uno de los institutos de

secundaria ligado al colegio, como estaba planteado en el proyecto. Fue una buena decisión que nos permitió concentrar energías y desarrollar un enfoque para el tercer ciclo de primaria.

Hemos tejido afectos y aprendizajes mutuos con el profesorado más involucrado en el proyecto que serán duraderos, pero nuestro objetivo de llegar a todo el claustro en el tercer año con formación al profesorado en el centro quedó en el limbo con la llegada de la COVID-19 en marzo de 2020. Ahora, con el curso escolar 2020-2021 ya comenzado y un nuevo equipo directivo en el colegio, la situación en las aulas sigue marcada por la tensión de la situación sanitaria y es una incógnita si el enfoque educativo del San José Obrero seguirá siendo el mismo. Nuestros esfuerzos se han volcado en generar una documentación extensa y asequible para que las actividades y herramientas que hemos desarrollado puedan ser útiles para otros docentes. Hemos desarrollado una herramienta online de remezcla para usarla en el ámbito educativo (https://play.antropoloops.com) donde se pueden explorar los proyectos sonoros desarrollados y crear nuevos. Además, en la misma web, se puede consultar la documentación teórica de nuestro enfoque metodológico y descargar las guías didácticas de todas las actividades desarrolladas.

La replicabilidad del proyecto era nuestro objetivo principal, y quizás el término más usado en nuestras reuniones de trabajo. Con una sensación agridulce, vemos, por un lado, cómo la huella del proyecto en el centro no es la que nos hubiera gustado, pero, por otro lado, el proyecto sigue creciendo al exterior: hemos podido aplicar la metodología en el CEIP Núñez de Arenas con el Museo Reina Sofía o La Casa Encendida, y hemos realizado cursos de formación al profesorado en Sevilla, Jarandilla de la Sierra y próximamente en Madrid. Con varias propuestas abiertas para explorar el enfoque en un ámbito de enseñanza no reglada, seguimos explorando posibilidades.

En estos tres años de desarrollo, el acercamiento artístico de *Antropoloops* y la vocación didáctica que tenía ha germinado y echado raíces; el proyecto se ha hecho colectivo en su tránsito a lo educativo. Pero

de vuelta, esa experiencia ha abierto un espacio de práctica y reflexión para trabajar con la remezcla musical de una manera situada, en rostros e historias de vida, no solo en discos accesibles en un archivo distribuido *online*. Dentro del propio espacio de práctica artística del proyecto se ha creado otro pasillo, ampliado, con límites difusos. La semilla que supuso *Antropoloops* como proyecto artístico cuando empezamos en el CEIP San José Obrero ya es otra cosa, no hay vuelta atrás. Del SANJOMIX A TODA LA GALAXIA…

Capítulo 10
‘Un/a artista viene a vernos’. Programa de mediación artística en la escuela TEA Tenerife Espacio de las Artes (2017-2020)

Paloma Tudela Caño

¿Por qué?

Vivir en una isla supone, en muchos sentidos, una limitación, pero también un acicate para la puesta en práctica de todos los recursos que tenemos a nuestro alcance para intentar salvar las distancias que nos separan del resto del mundo. Vivir en una isla en la que la población está muy diseminada a lo largo y ancho de su territorio implica inevitablemente un acceso desigual a muchos recursos, servicios y derechos, entre los que se encuentran la cultura, el disfrute y el entendimiento de las manifestaciones artísticas. Vivir en una isla complica la comunicación, la conversación y la circulación de personas y, por lo tanto, también el intercambio de ideas; pero promueve a la vez la toma de conciencia y la asunción de la responsabilidad de conseguir que esas ideas circulen a pesar de todo. De esa conciencia surgió precisamente la necesidad de, más allá de abrir las puertas del museo a toda la comunidad escolar, idear la manera en que la comunicación entre uno y otra tuviera lugar en ambos sentidos; también la de demostrar la disposición de la Institución

Insular de buscar el modo de trasladarse más allá de su sede en lugar de quedarse a la espera del otro. Por eso nació "Un/a artista viene a vernos" en TEA Tenerife Espacio de las Artes.

La misma intención nos había movido años atrás en la puesta en práctica de otro programa, "InstalARTE", por el que el Departamento de Educación de TEA acudía durante el curso escolar a diferentes municipios de la isla para llevar a cabo proyectos con grupos desde 3º de la ESO a 2º de Bachillerato. La excusa para hacerlo fue una forma de manifestación artística contemporánea, la instalación, paradójicamente desconocida para la mayoría de la población adolescente de Tenerife. Y digo paradójicamente porque hablamos de jóvenes para los que un cuadro abstracto representaba lo más moderno que eran capaces de concebir dentro del ámbito de las artes visuales[1]; de chicos y chicas de entre 14 y 17 años incapaces de nombrar a prácticamente ningún creador plástico moderno más allá de los siempre socorridos Picasso y Frida Kahlo[2]. Cuando en su primera visita al museo, y ante lo estereotipado de estas respuestas, las educadoras llamábamos su atención sobre la época en que tanto la mexicana como el malagueño habían vivido y trabajado (y que resultaba coincidir con la primera juventud de sus abuelos), el impacto era total. La puntilla la poníamos al desvelarles que, en el año en que se pintó la primera acuarela abstracta de la historia, 1910, sus bisabuelos acababan de nacer o apenas tenían unos años de vida. Obviamente, a todos les resultaba imposible reconocer en esa época algo que pudiera considerarse mínimamente moderno.

Así las cosas, aprovechando una exposición colectiva que tuvo lugar en TEA en 2009 bajo el nombre de *México. Expected-unexpected*, en la que la gran mayoría de las obras tomaban forma de instalaciones, pusimos en marcha esta iniciativa —*InstalARTE*—, en la que, primero, nos visitaban los grupos de adolescentes para conocer en el propio museo esta otra manera artística de dar forma a un concepto; y, después, los visitábamos nosotras en sus aulas para, a lo largo de varias sesiones,

1. Y esto en el caso de quienes habían tenido la fortuna de llegar, porque sus planes de estudio así lo contemplaron, hasta las vanguardias históricas de principios del siglo XX.
2. Y de Óscar Domínguez y César Manrique, circunscribiéndonos al ámbito interinsular.

coordinar y supervisar proyectos propuestos por ellos según sus intereses, inquietudes y preocupaciones. La única condición que pusimos fue que todos esos proyectos debían acabar materializados a través de instalaciones artísticas concebidas, diseñadas, ejecutadas e instaladas en sus centros de estudio por ellos mismos.

Esta experiencia funcionó y nos enseñó mucho. Nos posibilitó llegar a colegios e institutos cuyos alumnos apenas habían visitado Santa Cruz —ciudad en la que se encuentra TEA— unas pocas veces en su vida[3]. También nos permitió, en un *triple salto mortal* que salvaba el periodo comprendido entre las vanguardias históricas de principios del siglo XX y el arte más contemporáneo expuesto en las salas del museo, mostrar a los escolares (demostrarles, más bien) cómo la creación artística y el lenguaje del arte pueden utilizarse como instrumentos para abordar asuntos apenas o nada vinculados al ámbito de lo artístico. Y del éxito de esta propuesta surgió años después la iniciativa que ahora nos ocupa, "Un/a artista viene a vernos", cuando —con el apoyo de la dirección del museo, que en ese momento buscaba modelos para abrir caminos alternativos al trabajo de jóvenes artistas de la isla— se *alinearon los astros* y pudimos poner en marcha este programa de mediación artística en la escuela, del que ya sumamos cuatro ediciones.



Proyecto *Yes we trash*, de la artista Irene Sanfiel y el CEIP Secundino Delgado (Añaza, Santa Cruz de Tenerife).
Fuente: Fotografía de Jaime Bravo.

3. Un ejemplo de las limitaciones en el acceso a la cultura a las que antes aludíamos.

En realidad, de algún modo, además del propósito de iniciar el camino paralelo de la mediación artística, en el origen de "Un/a artista viene a vernos" influyó también la intención de hacer progresar la propia función educativa del museo. Puesta en marcha y desarrollada la actividad intramuros utilizando como herramientas de trabajo las obras de arte, había llegado la hora de salir y de, en lugar de continuar sirviéndonos de esas obras como herramientas educativas, proponer que fueran los procesos creativos de sus autores (en sí mismos, sus metodologías, sus instrumentos y sus reflexiones) los que pudieran ser utilizados directamente para mediar allí donde hiciera más falta. Esto es, más allá de seguir trabajando con productos artísticos cerrados, concluidos y finitos, para educar en arte o en todo lo demás a través de él, propusimos utilizar los procesos de trabajo artístico y los conocimientos de quienes los ponen en marcha para intervenir en la mejora de las condiciones de vida y de aprendizaje de los escolares. El objetivo fue siempre igualar —o, al menos, aproximar— las posibilidades de crecimiento, desarrollo y educación de esos niños y niñas a las del resto de población infantil no afectada por sus mismas circunstancias[4].

¿Para qué?

Los objetivos del programa tomaron desde un principio dos direcciones muy claras: la principal, vinculada a la relación que buscábamos establecer entre el museo y la escuela[5], centrada en el beneficio directo de la comunidad escolar; y una segunda, paralela, dirigida a apoyar a

4. Según la definición de *mediación artística* propuesta por Ascensión Moreno González en tanto que "modelo de educación artística para la intervención social a través del arte […] para promover procesos de transformación, inclusión y para el desarrollo comunitario", en A. Moreno González (2016): *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*, Barcelona, Octaedro, pp. 17-18.
5. Una de nuestras intenciones principales fue precisamente la de estrechar, hacer más cercana y normalizar la vinculación de la escuela con el museo, una institución esta última con la que los colegios suelen relacionarse de manera esporádica y, sobre todo, muy puntual; esto es, limitada en el tiempo y determinada por lo poco que es posible "construir" en la hora y media que suele durar la visita de un grupo escolar al museo.

la comunidad insular de artistas y servir de soporte para el desarrollo de sus trabajos. En realidad, ambas direcciones estuvieron siempre imbricadas y el logro de los fines en cualquiera de ellas supuso, en mayor o menor medida, el avance en el logro de los de la otra. Sin embargo, resulta importante diferenciarlas para poder entender los beneficios que el programa puede aportar a diferentes niveles, independientemente del éxito en la consecución de unos objetivos que, aunque no siempre se hayan alcanzado ni lo hayan hecho de igual manera en todos los casos, continúan sirviéndonos de guía. Estos objetivos son los siguientes:

- Multiplicar el número de escolares que puedan beneficiarse de las funciones educativa y mediadora del museo, y posibilitar el acceso a las mismas a aquellos centros cuyas circunstancias particulares (como la distancia geográfica o la falta de recursos económicos para financiar el transporte) suponen una limitación real para visitarlo.
- Establecer un tipo de relación bidireccional con los centros escolares que sea más regular, extensa y profunda que la que posibilita la visita puntual de un grupo a las instalaciones del museo para ver una exposición o participar en una actividad concreta.
- Desarrollar procesos, proyectos y acciones educativas y mediadoras más largas y continuadas, que permitan dejar una mayor y más profunda impronta en las y los escolares, así como plantearse objetivos más ambiciosos y establecer relaciones más estrechas con las y los participantes.
- Aprovechar las posibilidades mediadoras de la educación artística y del lenguaje del arte para colaborar, desde una institución pública, en la mejora de las condiciones de vida y de educación de las y los escolares, poniendo al servicio de este fin maneras alternativas de abordar la resolución de problemas vinculados al contexto escolar.
- Aproximar el trabajo y la figura del artista tanto a los escolares como a la dirección de los centros en los que estos estudian, con

el objeto de cambiar su consideración y apreciación de estos, y de hacerles ver las enormes y diversas posibilidades que sus conocimientos y experiencias pueden aportar al hecho educativo.

- Abrir una nueva vía profesional a los artistas, mostrándoles las posibilidades del trabajo de mediación, el cual se ha revelado desde hace unos años como una vía nueva para transitar por el ámbito de la intervención social vinculada a la mejora del bienestar de las comunidades.

En realidad, todas estas intenciones pueden agruparse en dos ideas principales y más generales: la de superar los prejuicios sociales relacionados con la concepción de la actividad artística y con la profesión del artista, y la de poner en valor la mediación artística, reconociendo su capacidad para hacer evolucionar las cosas y cambiar la manera de mirar el mundo. En definitiva, para mejorar la vida de las personas del mismo modo que lo hacen —aunque, evidentemente, de forma distinta— la ciencia o la tecnología.



Proyecto *Yes we trash*, de la artista Irene Sanfiel y el CEIP Secundino Delgado (Añaza, Santa Cruz de Tenerife).
Fuente: Fotografía de Jaime Bravo.

¿Cómo?

El programa se puso en marcha mediante convocatoria pública, tanto para la selección de los proyectos como la de los centros escolares que quisieran participar. En relación a los primeros, se valoró especialmente que plantearan una posibilidad real de mejora de determinadas condiciones particulares de un grupo de escolares de segundo o tercer ciclo de educación primaria. Para ello se analizaron, además de los procedimientos artísticos que los proyectos propusieron utilizar, los ámbitos de acción, las temáticas y las posibilidades de intervención en relación a las edades a las que se dirigía la convocatoria. En cuanto a la selección de los centros escolares, el programa se restringió a los colegios públicos de la isla y se consideró de manera prioritaria el contexto socioeconómico de los alumnos y la ubicación geográfica de los centros, dando prioridad a los más alejados de los núcleos poblacionales con más medios vinculados al ámbito de la cultura, al entender que esta mayor distancia supone para ellos un obstáculo añadido a la hora de visitar el museo y, por lo tanto, de relacionarse con sus contenidos y beneficiarse de sus recursos.

Las condiciones concretas de la convocatoria apenas han variado desde la primera edición. Los cambios más significativos son los referidos a la duración de los proyectos (que pasaron de 10 a 12 semanas), al incremento del presupuesto destinado a cada uno de ellos (tanto en relación a los honorarios de los creadores como a la compra de materiales) y a la obligatoriedad de que los artistas que se hubieran presentado a título individual contaran con la colaboración de otra persona durante todas las sesiones de trabajo. Bajo estas condiciones, hasta el momento han tenido lugar cuatro ediciones de este programa, en las que han participado 533 alumnos[6], procedentes de 16 centros, que han desarrollado un total de 22 proyectos en colaboración con 18 creadores.

6. Solo en la primera edición del programa participaron alumnas y alumnos de 2º de primaria. En las siguientes ediciones se ofreció la participación a partir de 3º, si bien, en conjunto, la mayor participación en todas las ediciones fue de grupos de los cursos de 4º a 6º.

El Departamento de Educación de TEA ha llevado a cabo un seguimiento muy cercano de todos los proyectos y ha estado presente en el 90% de las sesiones de trabajo[7], además de prestar soporte y asesoramiento continuos a los artistas para asegurar que el desarrollo de sus proyectos cumplía los estándares de calidad pedagógica exigidos en la convocatoria. También en todos los casos se ha llevado a cabo una primera sesión de presentación con los alumnos con los que se iba a trabajar, para que conocieran (antes de comenzar cada proceso) tanto a las educadoras como a los artistas, para hablarles sobre la metodología de trabajo a seguir y para pedirles su colaboración e implicación, explicándoles la importancia de ambos condicionantes en el éxito de los proyectos[8]. Igualmente, desde la primera edición incorporamos una sesión de clausura en la que el resultado del trabajo de cada grupo fue presentado en el propio centro escolar en el que se desarrolló para hacer partícipes del mismo al resto de los alumnos, invitándolos a analizar, reflexionar y posicionarse sobre el asunto en cuestión[9]. En muchos de los proyectos se invitó también a las familias a esta presentación; sin embargo, la respuesta a esta invitación fue siempre muy desigual y, en todo caso, minoritaria, convirtiéndose, por tanto, en uno de los aspectos que, por considerarlo fundamental para la naturaleza mediadora del programa, precisa ser repensado y abordado con el detenimiento y la seriedad que merece. Y es que la implicación de las familias (como, en algunos casos, del vecindario) supone una herramienta ideal e irreemplazable

7. Las educadoras de TEA solo se han ausentado de algunas sesiones de trabajo de proyectos que ya habían sido implementados con éxito en ediciones anteriores. En el resto de sesiones han estado siempre presentes supervisando y prestando apoyo a los artistas.
8. Si bien el éxito del programa y de cada uno de los proyectos puede medirse desde diferentes frentes: el del alumnado, el del creador y el del profesorado y la dirección del centro escolar, aquí nos referimos al primero de ellos, el de los escolares; entendido dicho éxito, además, como la capacidad de que el proyecto implementado consiga, por una parte, implicar e ilusionar a las y los alumnos y, por otra, que se traduzca en un beneficio real, además de perceptible, para los mismos.
9. Además de esta presentación última ante los compañeros (y generalmente también ante los padres y madres), en casi todos los casos se ha llevado a cabo una visita posterior y conjunta al museo de todos los grupos escolares participantes en una misma edición del programa, en una especie de jornada última de convivencia en la que se conocen los proyectos del resto de colegios.

para multiplicar exponencialmente los beneficios de la mayoría de los proyectos.



Proyecto *Vídeo 4 change*, del artista Luis Lanchares y el CEIP Las Américas.
Fuente: Fotografía de Jaime Bravo.

Desde la recuperación de tradiciones autóctonas como la del proceso de obtención de la lana, hasta el reciclaje y la mirada crítica sobre la gestión de los residuos en la comunidad en la que se vive, los asuntos abordados en los diferentes proyectos a lo largo de las cuatro ediciones del programa han sido de naturaleza muy diversa. También los procedimientos artísticos utilizados: el audiovisual, la arquitectura, la instalación artística, la pintura y la música, entre otros. Los ámbitos de actuación han sido igualmente variados, abarcando desde la intervención en el espacio arquitectónico del propio colegio a la experiencia del urbanismo en torno al mismo, pasando por la documentación del contexto social del barrio en que se ubica el centro y viven los escolares, o las relaciones interpersonales que se generan y desarrollan dentro del aula. En todos los casos, sea cual fuere el tema y el ámbito de intervención, se han revelado fundamentales para ese éxito de los proyectos tanto el apoyo a la iniciativa por parte de la dirección de los centros como la implicación

de las y los docentes encargados de los grupos. Una implicación que puede marcar una enorme diferencia entre un proyecto y otro, entre el logro de una gran parte de los objetivos o el de casi ninguno; y que no tiene nada que ver con la simple cesión de horas de clase o de metros cuadrados del centro para poder implementar las sesiones, sino con el compromiso con un proyecto en el que el grupo de trabajo lo constituyen las y los alumnos y su profesora o profesor en un tándem inseparable. En "Un/a artista viene a vernos", la aportación de las y los docentes es tan importante como la del resto de participantes, y sus conocimientos y experiencia resultan fundamentales para que la iniciativa pueda desarrollarse adaptada a cada grupo, un aspecto fundamental en cualquier programa de mediación.

¿Y qué ocurrió?

En realidad, ocurrieron muchas cosas. Hubo proyectos que funcionaron bien desde un principio y desde la primera edición (aun sin contar con experiencia previa ninguna de las partes: colegio, artistas y museo). Fue el caso de dos proyectos en los que a las habilidades comunicadoras de los creadores se unió la plena disposición del profesorado (con una implicación profunda y generosa) además, por supuesto, del interés de las propias propuestas, que en estos casos versaban sobre el espacio arquitectónico y el lenguaje cinematográfico, temas que consiguieron "enganchar" a los escolares desde las sesiones iniciales.

Hubo otros a los que les costó arrancar y que requirieron de un enorme trabajo de adaptación para poder ser implementados como proyectos de mediación en lugar de como proyectos artísticos. Esto ocurrió, sobre todo, en las dos primeras ediciones del programa, en las que, aunque en teoría algunos proyectos parecían ajustarse a la naturaleza mediadora exigida en la convocatoria, en la práctica, sin embargo, fueron implementados sin tener en cuenta pilares básicos de la mediación, como la consideración de los contextos particulares, la incorporación

al proyecto de la visión de los escolares sobre el asunto abordado o la propia implicación del docente, quien, en muchos de los casos, no fue considerado por el creador como una parte integrante de la comunidad con la que trabajaba, sino como un agente cuidador del grupo[10].

Finalmente, hubo proyectos (una minoría) que cayeron por su propio peso y que no consiguieron siquiera concluirse o lo hicieron a duras penas y sin cumplir las expectativas de ninguna de las partes intervinientes. La mayoría de las veces esto fue debido a la rigidez o falta de flexibilidad de los creadores o a su dificultad para empatizar con la comunidad con la que se les había asignado trabajar, mostrándose incapaces de dar un giro a sus proyectos para que estos pudieran adaptarse a las circunstancias concretas de cada grupo.

Pero, además, descubrimos que había mediadores increíbles *escondidos* detrás (o dentro) de algunos creadores, como, al mismo tiempo, artistas que no sabían dejar de serlo ni utilizar sus conocimientos y sus procesos de trabajo como herramientas al servicio del otro. También, después de cuatro ediciones, en nuestro ámbito insular continúa resultando difícil entender qué es la mediación y diferenciarla de otras prácticas con las que podría confundirse o contaminarse, pero de las que la separa un elemento fundamental: la perspectiva desde la que se trabaja, basada en favor del otro, a quien debe incorporarse al proceso como creador y generador de conocimiento al mismo nivel que el propio artista.

Aprendimos que no todos los artistas pueden ser educadores o mediadores, y que esta figura requiere no solo de una formación y conocimientos concretos, sino de unas capacidades igualmente específicas, de una personalidad, unos intereses y un carácter que, en un momento

10. Es importante anotar que, aunque es cierto que hubo casos en los que el docente responsable del grupo se mantuvo al margen por decisión propia, consideramos que forma parte de las tareas del creador conseguir integrarlo en el proyecto de igual manera que propone hacer con los escolares. La o el docente no debe ser considerado como alguien que cuida a niñas y niños, sino como un adulto que forma parte de la comunidad de alumnas y alumnos con la que se trabaja y que, además, puede aportar muchísimo valor si se consigue integrarlo en el proyecto. Para ello, la motivación y la demostración de los beneficios que dicho proyecto puede aportar a su grupo resulta fundamental.

dado, pueden marcar la diferencia entre un trabajo mediocre o un excelente ejercicio de mediación. Por otro lado, a día de hoy y según lo anterior, si no contamos con la seguridad de que el creador pueda ejercer correctamente el trabajo de mediación, sigue haciéndose precisa la colaboración en los proyectos de una educadora, para tener la seguridad de que se desarrollan verdaderos proyectos de mediación en lugar de proyectos artístico-colaborativos que, en realidad, no tienen nada que ver con ella.

Detectamos que existe una demanda real de este tipo de programas y que, en la inmensa mayoría de los casos, una vez superadas las primeras dudas y susceptibilidades, son muy bien acogidos por la mayoría de docentes y por las direcciones de los colegios. Que unos y otras están abiertos a aprender y a enseñar, y que la mayoría están ávidos de nuevas ideas y perspectivas que les permitan afrontar la educación de su alumnado desde otros ángulos, para enriquecerla en beneficio no solo de los propios menores, sino de las comunidades de las que estos forman parte.

Finalmente, también nos percatamos de que, más allá de todo ello, una de esas dos direcciones sobre las que se organizaron los objetivos del programa, la referida al tipo de relación que queríamos construir entre el museo y la escuela, precisa de muchísimo más trabajo, tiempo y cuidado generoso que lo que permite un proyecto de varias semanas. Si realmente queremos, no ya cambiar, mejorar o estrechar, sino simplemente construir una verdadera relación entre ambos lugares, el museo debe permanecer en el colegio mucho más allá de la finalización de un proyecto puntual. Si esto no ocurre así, si no lo hacemos así, el cambio en la relación entre los dos lugares puede suceder, pero normalmente no lo hará ni tendrá lugar en la dirección y en la medida que los y las educadoras nos hemos propuesto: "de verdad", estableciendo un intercambio fluido de conocimiento y de relaciones a largo plazo, y dejando a los niños y niñas reflexionar, decidir, equivocarse, reaccionar y volver a proponer dentro y fuera de uno y otro sitio: museo y escuela.

¿Entonces?

Entonces hay que continuar haciendo evolucionar el programa, reparando sus debilidades y fortaleciendo y multiplicando sus bondades, aprendiendo de los errores y difundiendo los aciertos. Hay que darlo a conocer más y mejor, no solo entre la comunidad escolar, con objeto de que sean muchos más los centros que opten a participar, sino entre la comunidad de creadores, para aumentar, diversificar y promover la excelencia de los proyectos. Entre los artistas, además, se hace necesaria una difusión acompañada de procesos de formación en educación y mediación artística que, por un lado, eviten hacer caer al museo en el empeño de reconvertir proyectos que en realidad no cumplen los requisitos exigidos como proyectos de mediación y, por otro, independicen las propuestas y el trabajo de los artistas de la muchas veces imprescindible colaboración de las educadoras.

Hay que multiplicar exponencialmente el número de alumnas y alumnos y de colegios que se beneficien de proyectos ya implementados que hayan demostrado funcionar, pero también ser más exigentes en la selección de los presentados a cada nueva convocatoria (sin que esto suponga renunciar a buscar la manera de enseñar a reformularlos a aquellos artistas que muestren, además de aptitudes, un interés real por iniciarse en este camino de la mediación artística). Hay, también, que permanecer en los centros escolares una vez finalizados los proyectos. No irse de ellos al concluir la última sesión de trabajo. Hay que buscar la manera de quedarse, de permanecer, de estar, de seguir estando presentes a pesar de que las sesiones hayan finalizado. De no perder la comunicación, el diálogo, el contacto ni el intercambio de miradas y palabras con sus estudiantes.

Hay que continuar, en fin, *haciendo campaña* en favor de una educación artística de calidad que redunde en la valoración que luego pueda hacerse de este tipo de proyectos por parte de alumnas y alumnos, docentes y directoras o directores de colegios. Hay que colarse por las puertas de entrada de los centros y meterse dentro de las aulas, ocupar

los patios y transitar por los pasillos; hay que *dejarse ver* en clase de matemáticas para enseñar a apreciar la belleza de la sección áurea, o en el laboratorio, para hacer lo propio con la mezcla de colores surgida de la reacción química en un experimento. Hay, pues, sobre todo, que estar ahí, siempre; defendiendo una manera de entender la educación para la que el arte no es una opción, sino una necesidad. Y la mediación a través de él, una oportunidad de la que no merece la pena prescindir. En absoluto.

Capítulo 11
‘Resistències artístiques. Procesos artísticos en entornos educativos’

Jose Campos Alemany, María José Ortiz Romaní
y Lledó Queral Gomis

Este texto recoge fragmentos de la conversación entre Lledó Queral, Pepa Ortiz (asesoras del CEFIRE artístico-expresivo de la Conselleria d’Educació) y Jose Campos (coordinador de educación y mediación del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana-CMCV) durante presentación del proyecto “Resistències artístiques”[1] en el programa de educación y mediación a través del arte PERMEA en febrero de 2020.

JOSE (J): Como sabéis, el CMCV es un organismo público de carácter autonómico desde donde nos encargamos de vertebrar la oferta expositiva en la Comunitat Valenciana; pero con el nuevo proyecto de dirección, la educación, entendida como una práctica cultural autónoma, se toma

1. El objetivo de este programa es incorporar los lenguajes de la creación contemporánea en los procesos de aprendizaje ampliando también el ámbito profesional de las creadoras y creadores, mediante la producción de proyectos artísticos colaborativos en centros escolares de la Comunitat Valenciana.
Es un programa conjunto del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana y del CEFIRE Artisticoexpressiu de la Conselleria de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, y cada curso selecciona treinta proyectos, mediante convocatoria pública, con la intención de crear entornos de trabajo colaborativos que unen arte y educación.

como una de sus líneas transversales y trabajamos para que los museos y centros culturales que forman parte de esta red se acerquen a las necesidades de las comunidades donde se ubican a través de diferentes programas educativos. Y uno de nuestros intereses principales era cambiar las lógicas en las que se basaban las relaciones museo-escuela, *pero, Pepa, ¿existe alguna posibilidad, por pequeña que sea, de salvar lo nuestro*?

PEPA (P): Sí… Esta pregunta nosotras la utilizamos mucho también porque de alguna manera evidencia estas otras tensiones o dificultades que tenemos desde la institución educativa de cambiar maneras de hacer, para intentar buscar estrategias de colaboración con otros espacios que no sean estrictamente la escuela.

Nosotras formamos parte de la institución educativa, y el acercamiento que hemos tenido a la institución cultural, como ha dicho Pepe, siempre ha sido muy desde, bueno… organizo mi programación de aula, doy ese espacio para salir durante el curso dos o tres veces e intento crear un vínculo con lo curricular, pero siempre es un vínculo muy superficial, poco exhaustivo. Y, bueno, la manera de acercarte es siempre desde esa lógica de que la institución cultural tiene algo que ofrecerte que tú no eres capaz de generar en la escuela. Y eso es así en cierta manera, pero lo que quiero decir es que, normalmente, en las visitas a instituciones culturales se establece una relación jerárquica. Subyace esa idea de que la institución cultural es poseedora de un conocimiento específico del que tú sabes más bien poco. Y no hay diálogo entre instituciones. Te nutres de ese pequeño conocimiento específico y vuelves a tu aula, sin que muchas veces esto luego tenga un recorrido. Generalmente vas, vuelves al aula y la experiencia se queda en algo vivencial, anecdótico, que no tiene un recorrido pedagógico, digamos que no afecta a la práctica educativa. Y para poder salvar lo nuestro, lo pedagógico ha de abordarse de manera colaborativa y horizontal. Juntas.

LLEDÓ (L): Desde el CEFIRE Artístico-expresivo generamos formación y recursos para todo el territorio valenciano, pero ahora hemos iniciado

una manera de trabajar que consiste en partir de grupos de trabajo con profesorado desde las preguntas que surgen de la práctica educativa. Esto nos permite detectar de manera muy directa cuáles son sus necesidades y en qué cosas quieren trabajar. Ahora mismo tenemos en marcha un grupo que aborda, con docentes de primaria y secundaria, cómo podemos diseñar salidas a instituciones culturales de otra manera. Y, bueno, a partir de ahí han surgido todas estas cuestiones de cómo nos acercamos a la institución cultural, desde dónde lo hacemos, cómo lo organizamos, si hay un previo, qué hacemos durante, qué hacemos antes, qué hacemos después… Entonces hay una serie de preguntas que, más que respondernos, nos están llevando a otras preguntas; pero esta es la línea de trabajo actual del CEFIRE.

P: Con el CMCV tenemos varios proyectos en marcha. Una de nuestras líneas estratégicas es la colaboración estrecha con instituciones culturales, es decir, de qué manera podemos colaborar y podemos crear… generar una convivencia y generar líneas de trabajo en colaboración con instituciones culturales.

J: Bueno, el CMCV ha impulsado un nuevo modelo de gestión basado en la transparencia en los procesos de acceso a las programaciones de museos y centros de arte, y en este nuevo marco hemos establecido un amplio programa de convocatorias públicas con el objetivo de visibilizar el trabajo de creadoras y creadores que desarrollan sus prácticas entre lo artístico y lo educativo, con el fin de apoyar la profesionalización del sector. Cuando nace "Resistències", nace muy dentro de la institución cultural, demasiado dentro del museo; se articula como una convocatoria pública para proyectos de artistas que van a producir en centros educativos, pero esto nos acercaba más a las lógicas de producción artística propia de un centro de arte y no tanto a procesos artísticos generadores o detonantes de aprendizajes y en relación con su contexto.

Entonces, de lo que sí que nos dimos cuenta es que habíamos tenido experiencias previas con CEFIRE en las que las acciones que

emprendíamos se convertían en formación a profesorado, pero una formación que a su vez necesitaba del alumnado. Entonces es cuando empezamos sintonizar objetivos y conversación con CEFIRE, con la intención de trasformar la producción artística en formación al profesorado. Pero cómo hacemos eso, cómo se pueden generar estrategias de trabajo colaborativas, y sobre todo horizontales, entre instituciones culturales y educativas.

Cuando mapeamos un poco en qué situación estamos, dónde estamos, con quién trabaja cada una y, sobre todo, qué podemos ofrecer a la otra, desde el CMCV lo que tenemos es un conocimiento específico sobre producción de proyectos artísticos y un contacto directo, habitual, con artistas de amplio espectro.



Proyecto *Micro·articulaciones.* De los creadores Conjuntos Empáticos (Sálvora Feliz y Marta Benito) y la Escola Infantil Municipal Ninos (Mutxamel, Alacant).
Fuente: Fotografía de Conjuntos Empáticos.

P: Sí, claro, un poco al hilo de lo que tú comentas, en realidad desde el principio se trataba de alguna manera de dilucidar qué es lo que el CMCV como institución cultural puede aportar a la institución educativa, ¿no? Es decir, en qué consiste su estructura, cómo es, qué tiene y qué puede ofrecernos. Eso implica, obviamente, un análisis previo de quién

soy, cómo soy y cuál es mi discurso, y por qué lógicas me quiero mover, que hay muchas posibilidades; y dentro del CEFIRE, igual, es decir, lo primero fue plantearnos nosotros como centro de formación, a qué elementos tenemos acceso o qué elementos nos conforman que podían ser susceptibles de colaborar en este intercambio. Entonces, bueno, nosotras obviamente como centro de formación de profesorado tenemos un acceso mucho más directo del que puede tener el CMCV a centros educativos y, cuando hablamos de centros educativos, nos referimos a profesorado, comunidad educativa, alumnado…

Luego hay una idea muy importante que comentabas, Pepe, que es… bueno, esto siempre lo hemos hablado mucho, lo del tema de replantear lo que es y lo que no es formación para el profesorado, porque, claro, ahí hay un imaginario muy concreto con el que nosotras nos encontramos cuando llegamos al CEFIRE. Curso de X horas con un ponente X, lugar X y modalidad X. La propia plataforma desde la que generas esa formación es bastante rígida, y la adaptación de otros formatos parecía complicada en un primer momento. Pero siempre hay fisuras. Y ahí estamos. La pregunta que se planteó entonces fue: ¿una residencia artística podría ser considerada como formación para el profesorado? Nosotras, desde un principio, pensamos que sí, que introducir procesos artísticos en la escuela forma parte de la formación del profesorado en tanto que es una invitación a revisar maneras de hacer. Pero eso había que integrarlo en una estructura tan rígida de la que hablaba antes para que el profesorado pudiera entender en qué consistía esta nueva formación a la que tenía acceso.

L: Además, una línea estratégica muy clara desde el primer momento en CEFIRE era afectar al alumnado de una manera real con las formaciones y transmitir al profesorado que en la formación también se contemple el hecho de que tú como docente seas capaz de buscar alianzas fuera. Esto era una línea estratégica muy importante para nosotras, el hecho de que pudieses buscar alianzas en los espacios de producción cultural y que los docentes esto lo pudiesen sentir como propio.

J: Cuando empezamos a plantear el sistema de convocatorias públicas partimos de una idea de horizontalidad entre departamentos del CMCV. Todos teníamos que trabajar igual, todos por convocatoria pública, tanto el departamento de actividades, de exposiciones, de educación… Este sistema, si bien no es inocuo, ataca al modelo de institución autorreferencial interesado en lanzar un discurso propio y que, por tanto, limita la posibilidad, la diversidad y sobre todo el acceso. "Resistències artístiques" es una de las ocho convocatorias del Departamento de Educación y Mediación del CMCV. En este caso se divide en dos partes, una convocatoria a artistas y otra a docentes; y ¿cómo nos organizamos? Pues un punto importante, y del que depende el buen funcionamiento de los proyectos, son las bases, que se trabajan en el grupo de trabajo que formamos CEFIRE y CMCV, y [se] consultan con asociaciones profesionales vinculadas al objeto. ¿Qué seleccionamos? El primer año tres proyectos, uno por provincia, y ya los otros años hemos seleccionado 30 proyectos cada año. Si la cultura es todo aquello necesario para el funcionamiento social y, como Marina Garcés nos recuerda, es un bien de primera necesidad, como instituciones públicas que dependen de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, nuestro principal objetivo es llegar a todo el territorio valenciano.

"Resistències" es la apuesta más fuerte a nivel económico que ahora tiene el Departamento de Educación. Se destinan 280.000 euros anuales a este proyecto. Los proyectos tienen una dotación específica de honorarios y una dedicada a producción. El proceso de selección lo hacemos, como en cualquier convocatoria pública del CMCV, mediante un jurado que se conforma por profesionales independientes del área y agentes vinculados al proyecto, que cambia en cada edición y que garantiza la diversidad en la selección. Todas las personas seleccionadas establecen una relación contractual con el CMCV, que junto a las bases ayuda a definir unas condiciones de trabajo claras para todas las partes.

P: Por otro lado, está la convocatoria a docentes mediante la plataforma habitual de inscripción a la formación y, aunque se lanza desde el

específico artístico-expresivo, permite la inscripción de profesorado de cualquier área y nivel.

Como decía, lo que hemos hecho es transformar la experiencia de residencia artística en una formación que hemos considerado de 50 horas (40 en las dos primeras ediciones). Lo que hacemos es establecer siempre unos objetivos, un por qué y para qué hacemos esto, y luego triplicamos la edición para que haya una por provincia. Asignamos 8 proyectos en Castellón, 10 en Alicante y 12 en Valencia (10 en cada provincia en las dos primeras ediciones). Y, bueno, lo que hacemos también es intentar equilibrar los niveles educativos asignando cuotas de participación. Siempre hay más demanda a lo mejor de un nivel educativo que de otro y así está repartido entre educación infantil, primaria, secundaria, también ciclos y educación especial. Hemos ido incorporando variaciones de edición en edición porque surgen cuestiones que replantear todo el tiempo, sobre todo en la sesión final que hacemos con todos los implicados en el proyecto de ese curso.



Treu el monstre que portes dins 2.0, de las creadoras Alex Moltó y Coco Esteve y el CEIP 9 d'Octubre (Alcàsser, València).
Fuente: Fotografía de Álex Moltó y Coco Esteve.

L: Los proyectos tienen que ser muy flexibles para poder adaptarse a un contexto que desconocen en un primer momento. Alguna vez hemos valorado la posibilidad de qué pasaría si fuera al revés. Es decir, si, en lugar de presentar un proyecto un o una artista, fuera el centro educativo el que presentara una propuesta con necesidades específicas a trabajar a través de las prácticas artísticas. Y que los y las artistas se adhirieran a alguna de esas propuestas con un proyecto propio.

P: Esto realmente es una de las cosas que creo que más hemos problematizado, ¿no? esta cuestión de si es el artista el que ha de adaptarse al contexto o es el contexto educativo el que ha de adaptarse al artista.

J: El dar contexto y adaptar y trabajar con artistas y con docentes para que aquello tenga una forma real y no sea un ovni. Lo que hacemos es apelar al currículo desde las bases para que las y los artistas enmarquen sus propuestas, y hay unas preferencias que también se definen cuando presentas el proyecto ("este proyecto es de primaria porque…") y entonces vas anclándolo al currículo o a competencias que allí se desarrollan. Por otro lado, intentamos conocer, mediante la convocatoria de CEFIRE, los perfiles docentes y sus centros, y esto nos sirve de base para unir el proyecto a un centro.

P: Claro, el currículo educativo es el documento que de alguna manera determina qué contenidos y qué competencias han de entrar en el aula, por etapas educativas. Es el documento oficial con el que trabaja todo el profesorado y se vertebra desde infantil hasta ciclos superiores. Es de alguna manera el documento por el que los docentes nos regimos para saber qué aspectos, qué contenidos y qué competencias se tienen que abordar según qué etapa educativa.

Muchas veces eso es algo que Lledó también comparte, el currículo está muy demonizado, pero en realidad el currículo es solo un documento de trabajo, un punto de partida; si hiciéramos una

lectura, nos sorprenderíamos de la cantidad de posibilidades que abre. Detalla el qué, pero no el cómo. Y es ahí donde debemos tomar decisiones.

En Plástica en primaria, por ejemplo, muchas veces no se atiende lo curricular. Esto lo hemos detectado en una formación que activamos hace tres años: *Arts or Crafts*? *Más allá de la manualidad*. Pero no porque lo curricular limite, sino porque en muchas escuelas lo artístico tiene un papel secundario y algo accesorio. Se cubre trabajando lo artístico desde la exclusiva de la manualidad, desde ese hacer objetos y composiciones bonitas. Cuando, si echáramos un vistazo al documento, podríamos abordar la materia desde un lugar mucho más rico, crítico y situado si atendemos ese "cómo" del que hablaba antes.

L: Las y los artistas en "Resistències" tienen mucho margen de adaptación y uno de los puntos sensibles es precisamente conectar artista y docente, porque no son proyectos a la carta, no son proyectos de "yo ya he hablado con este docente y quiero este sitio". Nosotros la elección de los docentes la hacemos después. Es un proyecto abierto y en construcción. En ese encuentro con el docente y el contexto las conexiones normalmente surgen y las posibilidades se abren. Lo importante no es si el proyecto parte o no de lo curricular, sino qué estrategias conjuntas se generan durante el proceso para atenderlo.

P: No olvidemos que esto es un compromiso de dos profesionales, artista y docente; no han sido invitados por un comisario o comisaria, se han presentado, en ambos casos, a convocatorias públicas porque tienen un interés particular. En este sentido, el maestro o la maestra tiene el conocimiento del centro educativo, de las familias y del alumnado, que de alguna manera ha de compartir con la o el artista para que juntos sean capaces de realizar el proyecto. Todos los proyectos, absolutamente todos, han tenido que hacer un esfuerzo de adaptación al centro que les ha tocado.



La passió dels comuns, de las creadoras La Paulatina (Anna Pellicer Aparisi y Miguel Romero Rodríguez) y el IES Pare Arques (Cocentaina, Alacant).
Fuente: Fotografía de La Paulatina.

J: Claro, es que, cuando valoramos el modelo, encima de la mesa estaba el que se pudiera presentar un artista y un docente juntos, pero sentíamos, por las experiencias previas, que son siempre los mismos centros que ya han tenido colaboraciones con artistas, y que habitualmente están ubicados en las ciudades. Es verdad que esto condiciona el tipo de programa y nos lleva buscar estrategias concretas para que pueda funcionar.

P: Sí, hacerlo así creímos que podía implicar una diversidad que valoramos como muy positiva. De hecho, esto nos planteamos reforzarlo en la próxima convocatoria estableciendo cuotas de participación que sean inclusivas con los entornos no urbanos.

L: Una vez se han asignado proyectos a centros, una vez compartida la información entre los agentes implicados, establecemos un primer encuentro medio festivo en el que artistas y docentes se conocen, una especie de *Resistinder*. Un acto perfomativo donde se generan las

primeras conexiones, y que parte de la disposición que hay por ambas partes, porque normalmente hay muchas ganas de que el proyecto funcione; y así pues es fácil converger. Y bueno, planteamos una serie de cuestiones que creemos se tienen que verbalizar en esta "primera cita".

Por ejemplo, hablamos de conceptos como autoría. ¿Quién tiene la autoría del proyecto? ¿El proyecto es flexible? ¿Cómo se va a sentir el artista o docente respecto a este tema? La idea es que haya un diálogo constante, que no se dé nada por hecho.

En esta conversación entra el tema de los roles y funciones de artista/docente, también el de los imaginarios y los deseos de uno respecto al otro. Porque nos podemos encontrar con que los docentes dejan de hacer, se quedan en segundo plano, voluntaria o involuntariamente, pero estas residencias artísticas están planteadas precisamente como formación para el profesorado, con lo cual, tiene que implicarse el docente.

También hablamos de calendario, de la organización de las propias dinámicas escolares, porque, por ejemplo, a veces nos encontramos con que las sesiones, que tienen que ser en horario lectivo del centro, se plantean para dos horas seguidas, pues eso en secundaria es algo casi siempre difícil de encajar.

P: Aquí también hay muchas cosas que abordar, la flexibilidad horaria del centro que comenta Lledó. A lo mejor necesitas que tu proyecto se desarrolle durante cuatro horas seguidas, pero resulta que la persona con la que estás haciendo el proyecto solo tiene una hora de clase. Entonces, claro, de alguna manera es un proyecto que es muy estimulante porque hace tambalearse un poco la estructura horaria y pedagógica de los centros, y hay una negociación constante. En ocasiones se plantean hablar con profesorado de la siguiente hora para solicitarle ese tiempo; entonces, el proyecto le parece también interesante y el otro docente también se incorpora. Y es así todo el tiempo. Buscar maneras de adecuar el proyecto a un contexto escolar específico. Es, en cierto modo, un proyecto que obliga a repensar la propia institución

educativa, o al menos a hacerse algunas preguntas. Por eso es muy interesante que no sea un proyecto cerrado y que los creadores no lleguen diciendo: “Bueno, yo quiero esto y quiero que sea así, y tiene que haber este espacio, y tiene que haber esta luz, y tiene que tener…”. No, esto nunca es así, porque no puede ser así.

J: En realidad, este formato es un dispositivo pedagógico en sí mismo que afecta, y transforma, tanto a las instituciones que lo sustentan como al contexto en el que sucede.

Residencias de artistas en entornos escolares hay muchas y con admirables trayectorias, algunas impulsadas por fundaciones privadas, por museos, por ayuntamientos, también por las propias escuelas; cada una actúa de una manera y cada una, siguiendo un modelo muy similar, genera unas preguntas y unas respuestas, y abre unos caminos diferentes.

En nuestro caso trabajamos en varias direcciones, pero una de nuestras fijaciones es generar una arquitectura para la posibilidad. Si queremos transformar algo más que un pasillo o un patio, debemos ser capaces de generar unas estructuras de colaboración institucional que posibiliten este tipo de proyectos de una manera estable y duradera. Debemos construir un marco para que las y los profesionales del arte y la educación encuentren entornos donde experimentar y poner en práctica proyectos que unan arte y escuela.

L: Ese pensar en cómo transforman, y si lo hacen o no, es también una pregunta que surge en numerosas ocasiones.

J: Hay que ser conscientes de lo que es este proyecto y lo que puede abarcar y lo que puede detonar. Tenemos que ser conscientes del marco del proyecto, que es un proyecto de un artista en un centro durante un tiempo muy determinado. ¿Qué límites tiene? Realmente, ¿hasta dónde llegan estos pequeños detonantes?

Desde PERMEA tenemos una línea de investigación abierta que concluirá su primera fase en la primavera del próximo año. Cómo afectan

estos proyectos a docentes en relación con sus metodologías y sus centros escolares, cómo afectan al alumnado en relación con sus procesos de aprendizaje y con la comunidad escolar, cómo afectan a artistas en relación a su práctica artística y contexto laboral.

P: ¿Una vez finalizada la residencia se le ha dado continuidad al proyecto y a su metodología en los centros? Claro, esto tendría mucho sentido, que es un poco lo que plantea Pepe. ¿Qué pasa después? ¿Qué continuidad le podemos dar a esto desde el Consorci de Museus y el CEFIRE? ¿Qué continuidad le puede dar el docente?, ¿y artistas?, ¿y alumnado? La residencia termina, pero ¿el proceso de transformación continúa? ¿Cómo podemos hacer que continúe? ¿Ha de continuar? Y también, ¿de qué manera podemos evaluar la experiencia más allá del "me ha gustado" o "no me ha gustado"? ¿Qué estrategias podemos activar para evaluar ese impacto?

Cuestiones comunes en las residencias de artistas en escuelas

Andrea de Pascual Otero, Clara Megías Martínez
y Eva Morales Gómez

Este libro es una mezcla de voces, experiencias y reflexiones que han sucedido en diferentes lugares y momentos, con distintas características y recursos. Sin embargo, los aprendizajes que se sacan de ellos son en muchas ocasiones comunes y transversales al propio formato de las residencias de artistas.

En este último capítulo final no pretendemos ofrecer unas conclusiones cerradas y definitivas. Pero sí queríamos ofrecer una síntesis de estos elementos que, hemos ido observando, se repiten en todos estos programas. Unos mapas que ayuden a que cada lectora pueda elaborar sus propias conclusiones, además de una herramienta para tener en un golpe de vista algunas de las ideas principales que este libro ofrece.

La metodología que hemos seguido ha consistido en identificar puntos en común que encontrábamos en los diversos relatos, para luego agruparlos y sintetizarlos. Por último, hemos creado cuatro mapas visuales con ellos. Al realizar este ejercicio nos hemos encontrado con que cada mapa respondía a una cuestión concreta en torno a las propias residencias. Estas cuestiones son:

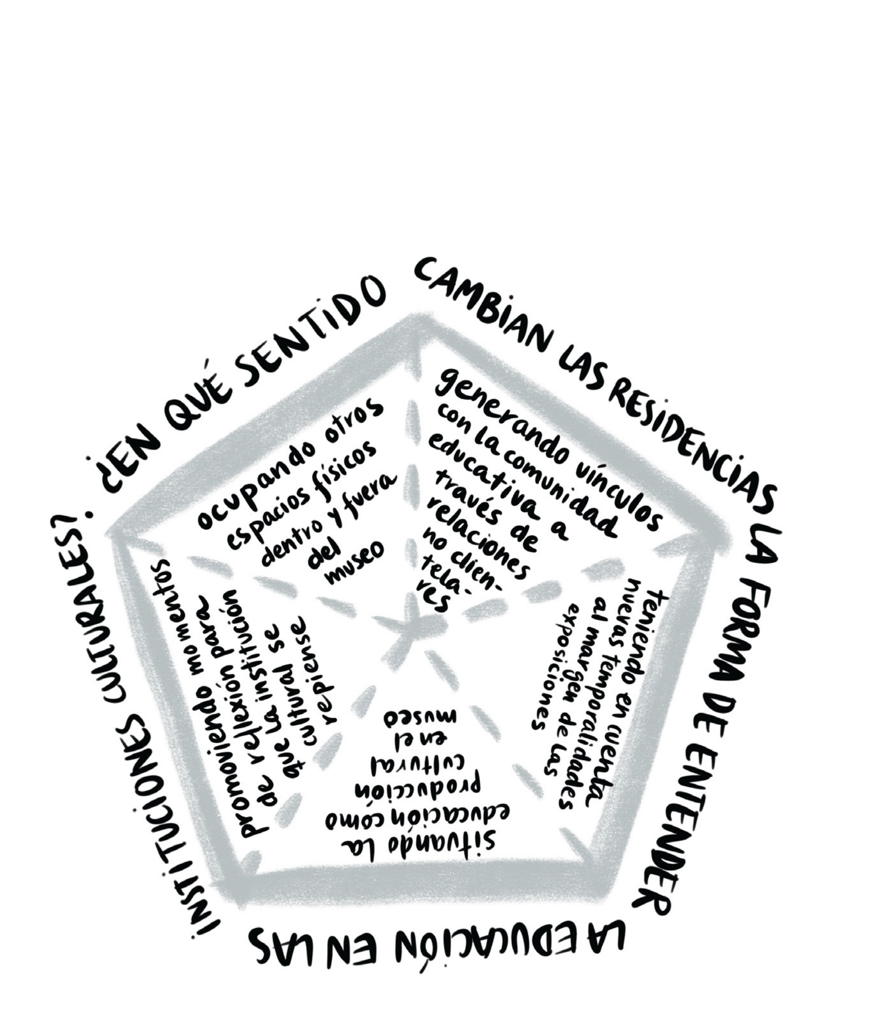


Fuente: Clara Megías Martínez, 2020.

¿CÓMO SE TRANSFORMA EL ARTE EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LAS RESIDENCIAS DE CREADORAS?

de la cultura visual	al arte contemporáneo
de la técnica sin significado	a la educación artística como pensamiento crítico
de la creación de objetos	a la incorporación de procesos
de la belleza formal	a la belleza por el significado
de trabajar en torno a artistas muertos	a trabajar con artistas vivas
de la autoexpresión creativa	a la crítica sociopolítica
de la autoría individual	a la producción colectiva

Fuente: Clara Megías Martínez, 2020.



Fuente: Clara Megías Martínez, 2020.

¿QUÉ SE NECESITA PARA HACER UNA RESIDENCIA DE CREADORAS EN ESCUELAS?

incluir residencias dentro del horario escolar

contar con una mediadora cultural que acompañe los procesos

un presupuesto que comtemple honorarios de creadoras, mediadoras y producción

generar tiempos de escucha activa entre todas las agentes

que el centro cultural dote de recursos como espacio, comunicación y producción

evaluación y análisis de los aprendizajes

Fuente: Clara Megías Martínez, 2020.

Sobre las autoras y autores

Área de Mediación de Tabakalera
Se inició en 2015. Desde entonces el departamento ha estado formado por diferentes miembros de la Cooperativa Artaziak (actualmente Andrea Arrizabalaga, Irati Seijo y Mertxe Petxarromán) y personal de Tabakalera (Nerea Hernández y Leire San Martín). El equipo se ha encargado de sentar las bases de líneas de trabajo, planteamientos pedagógicos y actividades concretas durante los últimos años, colaborando en el camino con una multiplicidad de agentes educativos, artistas y activistas.

Núria Aidelman Feldman, Laia Colell Aparicio y Agnès Sebastià Murtra
Son miembros de A Bao A Qu, asociación cultural dedicada a la ideación y desarrollo de proyectos que vinculan creación y educación. Sus programas implican a niños/as y jóvenes, creadores/as y docentes, y responden a una triple perspectiva artística, pedagógica y social. Entre los programas desarrollados por la entidad destacan "Cine en curso" (iniciado en Cataluña en 2005 y actualmente de alcance internacional), "Fotografía en curso" y el proyecto europeo "Moving Cinema". Participó en la ideación y puesta en marcha de "EN RESiDENCiA. Creadores en los institutos de

Barcelona" junto con el Institut de Cultura y el Consorci d'Educació de Barcelona, y desde entonces ha comisariado y coordinado cerca de setenta residencias en institutos.

Rubén Alonso Mallén

Mientras estudiaba arquitectura en Berlín a finales de los noventa, Rubén fantaseaba con la noción romántica del etnomusicólogo viajero que recolecta canciones por el mundo, pero el viaje comenzaría años después, a través del archivo distribuido de la web y desde la cultura de la remezcla musical. Doctor arquitecto de formación y músico autodidacta, sus intereses han evolucionado de la arquitectura sin arquitectos a las músicas de tradición oral, siempre desde un interés en los procesos abiertos.

Clara Boj Tovar

Artista, investigadora cultural y docente en la Universitat Politècnica de València. Desarrolla su trabajo en la confluencia de saberes y prácticas tanto de la creación artística como de la educación y la gestión cultural. En el ámbito artístico trabaja desde el año 2000 junto con el artista Diego Díaz, con quien ha desarrollado una extensa producción que explora las relaciones entre arte y tecnología. Desde el ámbito universitario dirige el proyecto de investigación artística *Reset: Mar Menor. Laboratorio de imaginarios para un paisaje en crisis*, e impulsa, junto con el Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, el máster PERMEA, programa experimental en mediación y educación a través del arte, que comenzó su andadura en 2018 y que participa como nodo mediador en PLANEA. Red de Arte y Escuela.

Jose Campos Alemany

Responsable de educación y mediación del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana-CMCV, y docente en la Universitat Oberta de Catalunya y codirector del Máster PERMEA de la Universitat de València-CMCV. Ha colaborado y desarrollado proyectos con numerosas instituciones culturales nacionales e internacionales. Explora los mecanismos de la administración para facilitar que los proyectos que unen arte y educación

sucedan, buscando estrategias administrativas que posibiliten la transformación en el largo plazo. Ha puesto en marcha diferentes programas que trabajan de manera transversal en el territorio valenciano las relaciones entre museo, escuela y comunidad, y que posicionan el museo con la infancia, como Espai de Telles; con la escuela y la formación al profesorado, como "Resistències artístiques"; con las comunidades, como CoSSos; y con los creadores y creadoras, como "Cultura Resident", entre otros. Participa como nodo mediador en PLANEA. Red de Arte y Escuela.

Carles Giner Camprubí
Agente cultural público, especialmente vinculado a la creación de intersecciones entre cultura, educación y transformación social. Entre 1986 y 2004 participó en el desarrollo de diversas plataformas artísticas y culturales: Dial (productora libre de radio), Historias, historias (colectivo vinculado a la escritura y las artes visuales), Trànsit-Projectes y Crònica Projectes Culturals, entre otras. En 2004 se integró en el Instituto de Cultura (Ayuntamiento de Barcelona), donde coordinó el Plan Estratégico de Cultura y la puesta en marcha del Consejo de la Cultura. Desde 2009 dirige "EN RESiDENCiA. Creadores en los institutos de Barcelona".

María Jerez Quintana
Su trabajo se mueve "entre" la coreografía, el cine y las artes visuales. Desde 2004, ha realizado piezas que exploran la relación con el espectador como el espacio en el que los modos de representación se ponen en crisis. Desde *El caso del espectador* hasta sus últimos trabajos *Blob*, *Yabba* o *The Stain*, esta relación ha mutado desde el "entendimiento" de las convenciones teatrales y cinematográficas, es decir, desde el "expertizaje", hasta la pérdida intencionada de las referencias donde la artista, la pieza y el espectador se comportan los unos con los otros como extraños.

Neus Lozano-Sanfèlix
Artista, investigadora y docente en la universidad. Su investigación se sitúa justo en la intersección entre el arte y la educación, resultado del

diálogo entre los lenguajes de la práctica artística contemporánea y los procesos educativos, concretamente al desplegar la investigación artística como detonante de procesos de aprendizaje. Forma parte del proyecto colectivo y grupo de investigación independiente C.R.A.T.E.R., un laboratorio experimental en torno a la práctica artística, la práctica pedagógica y el pensamiento crítico. Desde el ámbito universitario y en el contexto de Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, dirige junto a Jose Campos el proyecto de investigación artística "Resistències artístiques" como dispositivo de aprendizaje y estrategia de mediación artística.

Clara Megías Martínez
Creadora e investigadora en arte + educación. Doctora en Educación Artística por la Universidad Complutense de Madrid, con su trabajo reivindica el potencial del arte contemporáneo como herramienta de aprendizaje transversal. Es docente en distintas facultades de Educación de la Comunidad de Madrid y cofundadora de Pedagogías Invisibles, donde coordina proyectos de formación de profesorado. En la actualidad su trabajo se centra en tres líneas: el pensamiento gráfico, la autoedición de materiales educativos y el espacio como herramienta de aprendizaje. Recientemente ha publicado con la Fundación Telefónica su trabajo como diseñadora de EDUkits (materiales artísticos de aprendizaje) y ha realizado cursos de autoedición para docentes en instituciones como la Universidad de Barcelona o la Fundación SM.

Eva Morales Gómez
Trabaja en el desarrollo de experiencias y proyectos para la transformación social a través del arte+educación. Entiende todo su trabajo desde la colectividad, por ello, es cofundadora de Pedagogías Invisibles, donde desarrolla labores de mediación, investigación, formación, diseño e implementación de proyectos. Destaca su labor de coordinación del programa de residencias de creadoras en escuelas "Levadura", y de programas educativos sobre cómo educar en igualdad de género: "Yo, tú, él, ella… Conciencia de género en el espacio educativo", "Summerlab 2018.

Pedagogías feministas: mis clases no son machistas, pero…". En la actualidad participa como nodo mediador en PLANEA. Red de Arte y Escuela.

María José Ortiz Romaní

Profesora de secundaria de artes plásticas, visuales y audiovisuales, y desde el año 2017 asesora del CEFIRE Artístico-expresivo (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el Profesorado) de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (Generalitat Valenciana). Ha sido profesora del Grado en Historia del Arte de la UNED (Valencia) y de Didáctica de la Percepción y Expresión Plástica del Grado en Maestra/o de Educación Infantil de la Universitat Jaume I (Castelló). Sus líneas de trabajo en la asesoría se centran en investigar las relaciones entre arte y educación para generar un proyecto formativo en torno al potencial pedagógico de las prácticas artísticas y la cultura visual, y a desarrollar recursos y materiales didácticos para el profesorado. Muchos de estos proyectos se realizan en colaboración con el Consorci de Museus-CMCV.

Andrea de Pascual Otero

Interesada en activar el arte + educación no solo como un espacio para el pensamiento crítico, sino como una herramienta de transformación de la práctica docente y la participación del alumnado en temas políticos, sociales y medioambientales. Es pedagoga con un máster en Art Education por la New York University a través de una beca Fulbright y cofundadora de Pedagogías Invisibles, donde realiza labores de coordinación, diseño e implementación de proyectos en formación docente, mediación cultural e investigación. Ha trabajado y colaborado en varias instituciones culturales, como Matadero Madrid y el Brooklyn Museum, y es coautora junto con David Lanau del libro *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)* (2018).

José Luis Pérez Pont

Director del Centre del Carme de Cultura Contemporánea de Valencia y gerente del Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana. Licenciado

en Derecho y Doctor en Bellas Artes. Trabajó como crítico de arte, comisario independiente y abogado, cofundador y codirector de *MAKMA. Revista de artes visuales y cultura contemporánea* (2012-2016). De 2009 a 2015 presidió la Asociación Valenciana de Críticos de Arte (AVCA). Entre 2011 y 2013 fue presidente del Consejo de Críticos y Comisarios de Artes Visuales de España. Ha desarrollado numerosos proyectos editoriales y comisariado desde un enfoque de análisis y prospección social con instituciones públicas y privadas. En el ámbito del arte público, ha impulsado diferentes convocatorias de intervención en el espacio público urbano.

Lledó Queral Gomis
Diseñadora gráfica y profesora de secundaria de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Asesora del CEFIRE Artístico-expresivo (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el Profesorado) de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, desde el año 2017, ha desarrollado tareas de diseño formativo, creación de materiales didácticos e investigación en relación a la educación a través de las artes. Muchos de estos proyectos se desarrollan en colaboración con el Consorcio de Museos-CMCV.

Paloma Tudela Caño
Licenciada en Historia del Arte y en Bellas Artes por la Universidad de La Laguna y doctora en Historia del Arte por la misma universidad, ha sido además profesora de Educación Secundaria y docente en el Máster de Estudios Avanzados de Teoría e Historia del Arte y de la Música y Gestión Cultural, de la Universidad de La Laguna. Con una formación de posgrado especializada en el ámbito de la educación en museos, en 2008 pone en funcionamiento el Departamento de Educación de TEA Tenerife Espacio de las Artes, el cual dirige desde entonces y desde el que ha comisariado tres exposiciones.